

Ana Marieli dos Santos Luedke

**A FORMAÇÃO DA CRIANÇA E A CIRANDA INFANTIL DO
MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM
TERRA)**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-graduação da Universidade
Federal de Santa Catarina para a
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Isabel
Batista Serrão

Coorientador Prof. Dr. Clésio Acilino
Antonio

Linha de Pesquisa: Educação e
Infância

Florianópolis
2013

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.**

Luedke, Ana Marieli dos Santos

A formação da criança e a Ciranda Infantil do MST
(Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) / Ana
Marieli dos Santos Luedke ; orientadora, Maria Isabel
Batista Serrão ; coorientador, Clésio Acilino Antonio. -
Florianópolis, SC, 2013.

182 p. ; 21cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Infância. 3. Criança. 4. MST. 5.
Ciranda Infantil. I. Serrão, Maria Isabel Batista. II.
Antonio, Clésio Acilino. III. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV.
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DA CRIANÇA E A CIRANDA INFANTIL DO
MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM
TERRA)**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 12/12/2013

Profa. Dra. Maria Isabel Batista Serrão (Orientadora – UFSC)

Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio (UNIOESTE – Co-orientador)

Profa. Dra. Benedita de Almeida (UNIOESTE – Examinadora)

Profa. Dra. Isabela Camini (CAMP – Examinadora)

Profa. Dra. Jucirema Quinteiro (UFSC – Examinadora)

Profa. Dra. Sandra Dalmagro (UFSC – Suplente)

Profa. Dra. Deise Arenhart (Prefeitura Municipal de Florianópolis –
Suplente).

ANA MARIELI DOS SANTOS LUEDKE

Dedico este trabalho à minha bisavó Ana (in memoriam) que, com as suas histórias e seus livros de páginas amarelas, desgastadas pelo tempo, ensinou-me a descobrir o mundo. E, principalmente, a nunca perder de vista aquilo que nos toca, nos surpreende e nos enriquece.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas deram contribuições valiosas à realização dessa pesquisa, e a todas manifesto meus sinceros agradecimentos. Em especial, agradeço:

- À minha orientadora, Maria Isabel, pela importante contribuição a minha formação, pela confiança, pela delicadeza, pela serenidade, e principalmente, pelos ensinamentos;
- À Benedita, Karin e Clésio, meus grandes companheiros e incentivadores da minha trajetória, que, de um jeito especial, sempre estiveram presentes e não mediram esforços para tornar possível a realização deste estudo;
- Ao Renato, pelo encanto que enriquece e dá sentido à vida;
- Ao Ozair, Madalena, Simôni e Adrieli pela bonita amizade que construímos, pela força e ternura e, principalmente, por acreditarem nos meus sonhos e incentivá-los;
- Às professoras Jucirema, Diana e Maria Isabel, pelas valiosas contribuições durante as disciplinas cursadas e por combinarem humanidade, rigor e competência em todas as situações;
- Ao Grupo de Pesquisa GEPIEE, pela acolhida e pela partilha dos conhecimentos, onde muito aprendi e cresci;
- Aos professores e amigos do grupo de pesquisa RETLEE, pelo incentivo e pelas contribuições durante toda a minha trajetória, principalmente, à Maria Carolina pelas longas conversas e pelos momentos de alegria;
- À Maria Eliza, Janaina e Letícia, pela riqueza da amizade e por compartilharem momentos importantes da formação;
- Ao CEAGRO e aos professores participantes da pesquisa, sem os quais o trabalho não seria possível;
- Ao CNPQ e ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, pela concessão da bolsa;
- Às professoras Adriana D'Agostini e Jucirema Quinteiro pelas sugestões e questionamentos que impulsionaram ao aprimoramento do trabalho, no exame de qualificação.
- Às professoras Benedita de Almeida, Isabela Camini e Jucirema Quinteiro pelas valiosas contribuições para a finalização do trabalho na Defesa do Mestrado.

*O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz, contenta-se com cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas das manhãs.
Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber
levanta certeza na forma de muro,
orgulha-se de seu casulo.
Até que maduro
explode em voos
rindo do tempo que imagina saber
ou guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.
Mas o voo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.
O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
E de suas certezas.
É meta de forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa
a nos mostrar que para o voo
é preciso tanto o casulo
como a asa.*

(Mauro Iasi – Aula de voo)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal o estudo das Cirandas Infantis do MST, suas peculiaridades, particularmente as que se referem à organização e proposição de atividades formativas para a criança, entre elas a brincadeira. Fundamentada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, realizou-se no ano de 2013, por meio de estudos bibliográficos, questionários e observações do espaço organizado pela Ciranda Infantil de Rio Bonito do Iguaçu, PR, das atividades cotidianas, das brincadeiras realizadas e dos processos educativos realizados pelos educadores. Para aperfeiçoamento e reconhecimento do campo de estudo, realizamos a leitura das dissertações que tiveram como tema a Ciranda Infantil, dando atenção especial aos objetivos, metodologia e conclusões, para identificar os aspectos comuns e as particularidades com relação a cada pesquisa. Entre as dissertações, este estudo é pioneiro no estado do Paraná. Neste estado brasileiro foram identificadas quatro Cirandas Infantis Permanentes. A Ciranda Infantil Permanente de Rio Bonito do Iguaçu foi selecionada para a realização da pesquisa de campo, por ser considerada uma das experiências que, há vários anos, busca exercitar os princípios da proposta educativa dos Movimentos Sociais do Campo, no estado. Partimos do pressuposto de que identificar a criança no interior das práticas educativas conduzidas pelos Movimentos Sociais do Campo parte da necessidade de conhecer o constituir-se criança, os modos, os tempos e espaços reservados para potencializar a formação das máximas qualidades humanas na infância. Os resultados apontam que a Ciranda Infantil representa uma conquista e traz a possibilidade de oferecer elementos que permitem contribuir para os estudos e debates sobre as relações entre Educação, Infância, Criança e Escola. As crianças que participam das Cirandas Infantis são filhos e filhas de trabalhadores rurais Sem Terra e consideradas participantes e integrantes de uma luta, como projeto de futuro. Por meio da luta, da educação e do trabalho, é formada a identidade Sem Terrinha. Essa condição pode indicar o reconhecimento e a visibilidade do MST em relação à criança. Todavia, a criança, como sujeito humano e histórico, está presente no sujeito *militante* que o MST pretende formar. Quando intenciona a formação omnilateral, reconhece a Ciranda Infantil como espaço educativo, no qual são compartilhadas experiências de um modo de viver, que inclui processos de aprendizagem que geram desenvolvimento humano, mediante situações e interações sociais basilares para a apropriação da cultura. Assim, as brincadeiras se constituem como instância importante

para isso. Apesar dos limites e das contradições históricas que há na proposta educacional e em algumas ações do MST, nota-se a existência de uma grande preocupação com a formação educacional e política dos sujeitos do campo. A pesquisa também revelou o quanto é relevante, científica e socialmente, conhecer a criança, seja aquela vinculada ao MST ou não, e o quanto se faz necessário o aprofundamento teórico e metodológico nos estudos da infância na escola.

Palavras-chave: Infância. Criança. MST. Ciranda Infantil. Brincadeira.

ABSTRACT

This research aimed to study the MST's Child Cirandas, its peculiarities, particularly those relating to the organization and proposing training activities for the child, including the prank. Grounded in historical and cultural perspective of human development, was held in 2013, through bibliographic studies, questionnaires and observations of space organized by Children CIRANDA Rio Bonito do Iguaçu, PR, daily activities, the games performed and educational processes conducted by educators. For improvement and recognition of the field of study, we performed the reading of essays that had as its theme Children Ciranda with special attention to the objectives, methodology and conclusions, to identify commonalities and particularities with respect to each search. Among the theses, this study is the first in the state of Paraná. In this Brazilian state, 4 child Cirandas were identified. The Permanent Child Ciranda of Rio Bonito do Iguaçu was selected to carry out the field research, since it is considered one of the experiments that has sought to exercise of the principles of the educational proposal of the Social Movements of the rural workers in the state. Our starting point is that identify the child inside the educational practices conducted by the Field's Social Movements need to know the make - up child, modes, times and venues to enhance the formation of the maximum human qualities in childhood. The results indicate that the Child Ciranda is an achievement and brings the ability to provide information to enable them to contribute to research and debate for the Early Childhood Education field. Children who participate in Cirandas Kids are sons and daughters of landless rural workers and considered participants and members of a fight, as future project. Through struggle, education and work is formed the identity Little Landless. This condition may indicate the recognition and visibility of the MST for the child. However, the child as a human and historical subject is present in the militant subject that MST intends to form. When intends to omnilateral training, recognizes the Child Ciranda as an educational space in which experiences a way of living, which includes learning processes that generate human development by basic social situations and interactions for the appropriation of culture. Thereby, the games are as important to this instance. Despite the limits and historical contradictions in the educational proposal and some actions of the MST, there is the existence of a great concern for the educational and political education of the country people. The survey also revealed how is scientific and socially relevant to know the child, is the one linked to the MST or not,

and how much is necessary the theoretical and methodological deepening in the studies of childhood.

Keywords: Childhood. Child. MST. Ciranda Child. Play.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Vista aérea da região em que se situa o CEAGRO de Vila Velha em Rio Bonito do Iguaçu/PR	107
Figura 2. Vista aérea do CEAGRO de Vila Velha em Rio Bonito do Iguaçu/PR	108
Figura 3. Foto do CEAGRO estrutura externa	109
Figura 4. Vista externa da Biblioteca do CEAGRO	110
Figura 5. Vista externa dos Alojamentos do CEAGRO	110
Figura 6. Refeitório do CEAGRO	111
Figura7. Ciranda Infantil de Rio Bonito do Iguaçu – espaço externo	120
Figura 8. Ciranda Infantil de Rio Bonito do Iguaçu – espaço externo	121
Figura 9. Parque infantil	121
Figura 10. Espaço interno da Ciranda Infantil	131
Figura 11. Brinquedos da Ciranda Infantil	134
Figura 12. Brinquedos da Ciranda Infantil	134
Figura 13. Brinquedos da Ciranda Infantil	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Relação das cirandas infantis permanentes do MST	34
Quadro 2. Dados quantitativos das principais produções do MST no período de 1981 a 2008	53
Quadro 3. Relação das produções do MST sobre criança e infância no período de 1993 a 2010	54
Quadro 4. Cirandas permanentes/Paraná	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRA - Associação Brasileira de Reforma Agrária
ANCA - Associação Nacional de Cooperação Agrícola
ASSESOAR - Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
CAC - Congresso Americano da Criança
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPI - Congresso Brasileiro de Proteção à Infância
CEAGRO - Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia
CEDEM - Centro de Documentação e Memórias da UNESP
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CITLA - Clevelândia Industrial e Territorial Ltda.
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONCRAB - Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil
CPT - Comissão Pastoral da Terra
CUT - Central Única dos Trabalhadores
DATALUTA - Dados da Luta pela Terra
ECA - Estatuto da Criança e Adolescente
ELAA - Escola Latino-Americana de Agroecologia
ELETROSUL - Centrais Elétricas do Sul do Brasil SA
EMATER - Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENFF - Escola Nacional Florestan Fernandes
GEPIEE - Grupo de Pesquisa Educação Infância e Escola
IEJC - Instituto de Educação Josué de Castro
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITEPA - Instituto Técnico de Estudos e Pesquisas da Reforma Agrária
ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
MAB - Movimento dos Atingidos por Barragem
MASTEL - Movimento do Agricultor Sem Terra do Litoral
MASTEN - Movimento do Agricultor Sem Terra do Norte do Paraná
MASTES - Movimento do Agricultor Sem Terra do Sudoeste do Paraná
MASTRO - Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste Paranaense
MMC - Movimento das Mulheres Camponesas
MPA- Movimento dos Pequenos Agricultores

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NERA - Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSB - Partido Socialista Brasileiro

RETLEE – Grupo de Pesquisa Representações Espaços Tempos e
Linguagens em Experiências Educativas

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	23
1.1	DE ONDE SURGEM OS MOTIVOS PARA PESQUISAR	23
1.2	CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A PESQUISA: JUSTIFICATIVA E ESCOLHA DO TEMA.....	31
2	AS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA E INFÂNCIA E SUA CONFIGURAÇÃO COMO OBJETO DE PESQUISA	43
2.1	CRIANÇA E INFÂNCIA COMO OBJETO DA PESQUISA	48
3	CRIANÇA, BRINCADEIRA E FORMAÇÃO HUMANA: ENCONTROS E DESENCONTROS	57
3.1	A BRINCADEIRA, A CRIANÇA E A ESCOLA	57
3.2	INTERAÇÕES DA CRIANÇA COM O MUNDO PELO BRINCAR.....	59
3.3	A BRINCADEIRA NA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES.	64
4	MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: UMA HISTÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS.....	71
4.1	MST NO BRASIL.....	71
4.2	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA LUTA PELA TERRA NO ESTADO DO PARANÁ.....	76
4.3	MST E EDUCAÇÃO: “NOSSA LUTA É NOSSA ESCOLA”	81
4.4	A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS <i>NOVOS SUJEITOS</i> : AS CRIANÇAS E AS EDUCADORAS	94
5	A CIRANDA INFANTIL DO MST: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS	99
5.1	INICIANDO A PESQUISA DE CAMPO: CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA.....	105
5.2	A CIRANDA INFANTIL DE RIO BONITO DO IGUAÇU – PARANÁ	113
5.3	A BRINCADEIRA E A SINGULARIDADE DE SER CRIANÇA NA CIRANDA INFANTIL DO MST	129
	CONSIDERAÇÕES	145
	REFERÊNCIAS.....	149
	ANEXO I - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	159
	ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	161
	ANEXO III - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	163
	ANEXO IV - RELAÇÃO DE DOCUMENTOS, ARTIGOS, REVISTAS QUE COMPÕEM A PRODUÇÃO BIBLIOGRAFIA PRODUZIDA PELO MST	165
	ANEXO V – CARTA DE ISABELA CAMINI	175
	ANEXO VI - FOTOS.....	179

1 INTRODUÇÃO

1.1 DE ONDE SURGEM OS MOTIVOS PARA PESQUISAR

“Resistir, abrir o espírito, instruir-se, recusando os simplismos, a massificação, abrir-se para o novo, buscar fazer de outro modo. Isso num mundo em que a dominação por meio da ideologia se faz presente em todos os espaços durante todo o tempo. [...] Somente a crítica, porém, não basta. A crítica transformadora é a crítica combatente, construída nas lutas concretas pela transformação” (CARDOSO, 2004, p. 124-125).

A motivação para os estudos na área da infância ancora-se em minha própria experiência social, no interior dos Movimentos Sociais do campo, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra¹ (MST), em um assentamento da reforma agrária localizado no Município de Passos Maia, onde vivi², por 6 anos. O Município está localizado ao Oeste do Estado de Santa Catarina e conta com, aproximadamente, 5,4 mil (cinco mil e quatrocentos) habitantes. Atualmente, existem nele 14 (quatorze) assentamentos, com, aproximadamente, 380 (trezentas e oitenta) famílias assentadas, o que o torna o segundo Município do Estado, em número de famílias assentadas. A atividade madeireira, a produção de carvão, seguida das atividades agrícolas são sua base econômica.

As primeiras famílias foram assentadas, em 1987, no atual assentamento denominado de Sapateiro, onde residem meus avós, tios e primos. Apesar da conquista da terra, muitas são as dificuldades enfrentadas diante da precariedade de vida dos assentados. As condições

¹ “No Brasil, a luta pela terra e, mais recentemente, a atuação do MST, acabaram criando na língua portuguesa o vocábulo sem-terra, com hífen, e com o uso do s na flexão de número (os “sem-terras”), indicando uma designação social para esta condição de ausência de propriedade ou posse da terra de trabalho, e projetando, então, uma identidade coletiva. O MST nunca utilizou em seu nome nem o hífen, nem o s, o que, historicamente, acabou produzindo um nome próprio, Sem Terra, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia” (CALDART, 2004, p. 20). Neste trabalho, usaremos sempre a denominação Sem Terra e Sem Terrinha. O conceito só aparecerá com hífen e/ou s quando estivermos utilizando citações diretas.

² Uma parte inicial do texto está em 1ª pessoa do singular, por referir-se a fatos pessoais da experiência social da pesquisadora.

impróprias para o cultivo e plantio das terras sempre foi um desafio para o trabalhador do campo, e a fonte de renda, muitas vezes, era recebida através de serviços temporários realizados nas terras de grandes proprietários. Sem condições de se manterem por meio da produção nos lotes onde viviam, as crianças e os mais velhos realizavam diferentes atividades de trabalho remunerado.

No assentamento, tive oportunidade de vivenciar uma experiência única em relação à coletividade, à educação e aos princípios norteadores dessa organização. Sob o sol ardente, as crianças acompanhavam os pais na lida diária da preparação da terra, no plantio e na colheita de arroz, de milho etc., momento que aproveitávamos para brincar de cabana entre as folhas de milho secas, escrever e desenhar no chão arado. Nunca foi fácil a dureza do trabalho, porém, entre crianças, essas atividades pareciam tornar-se menos pesadas, e sempre encontrávamos um “jeito de criança” para brincar de monstros e fantasmas sujos de carvão e, até mesmo, de caminhoneiros, puxando fardos de ervas. Entre o trabalho braçal da colheita de erva e da produção de carvão, estava o anseio pelo aprimoramento do conhecimento. Considero essa experiência um marco muito rico em minha vida profissional e humana, uma realidade marcante que traduz significativamente meus objetivos nessa luta ainda iniciante.

Tomar como condução a experiência vivida no MST torna-se um ponto chave no desenvolvimento da pesquisa, nessa nova condição de pesquisadora, e mobiliza um despertar aguçado para certos elementos, no desejo de conhecer e compreender fenômenos da realidade envolvidos na prática educativa com crianças do campo. Esse processo de pesquisa, justamente por estar enraizado à própria trajetória de vida, aponta um compromisso rigoroso de produzir novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que implica desestabilizar-se e inquietar-se diante de uma realidade que, até então, poderia estar oculta nas práticas cotidianas.

Em 2004, surgiu a possibilidade de cursar o Ensino Médio na cidade de Francisco Beltrão – Paraná e, posteriormente, cursar vestibular para o curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão. A escolha pelo curso de Pedagogia efetivou-se pela condição de oferta de cursos que a universidade oferecia na área do magistério, além do fato de essa instituição ser pública. Durante a graduação, tive oportunidades de participar de Projetos de Extensão e Pesquisa de Iniciação Científica, além de eventos e cursos complementares na área da educação. Desse período, destaco minha participação no Grupo de Pesquisa RETLEE (Grupo de Pesquisa Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em

Experiências Educativas) como um importante espaço que agrega professores e estudantes que pesquisam no campo educacional e concentram estudos nos campos de análise da educação: ensino e aprendizagem, formação de professor e currículo. Essa participação ampliou minha inserção em atividades com as escolas e professores da rede pública de ensino.

Com o ingresso, em 2007, início da graduação, no Projeto de Extensão *Textos e Pretextos: para ler a vida e o mundo e poder escrever a sua história*, aceitei o desafio de continuar a aprender, e, junto com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), começar a escrever a própria história. Durante esse período, realizei atividades voluntárias na biblioteca do Colégio Estadual Eduardo Virmond Suplicy, no mesmo Município. Isso trouxe a riqueza de um começo acadêmico propulsor de muitos outros saberes.

Em 2008, inicia-se mais um passo na trajetória de formação, com o Projeto de Iniciação Científica *O processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos: desafios e possibilidades para o desenvolvimento da alfabetização*. Com o intuito de analisar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Município de Francisco Beltrão – PR e suas contribuições ao desenvolvimento da alfabetização, realizei diversos estudos e questionamentos, desejando conhecer o processo em nível nacional, estadual e municipal, em que os professores estavam inseridos, e, principalmente, as implicações na sua prática pedagógica no contexto escolar.

Mediante realização de entrevistas com representante da Secretaria Municipal de Educação, supervisoras pedagógicas e professoras de três escolas públicas do Município (totalizando 14 sujeitos), atuantes no Ensino Fundamental de nove anos em 2007 e 2008, foi possível perceber as contribuições significativas do processo, pela entrada precoce da criança na escola, para introdução e participação ativa na cultura escrita e seus benefícios. Por outro lado, as contradições da mudança carregavam a necessidade de que fossem geradas transformações efetivas nos processos de ensino e aprendizagem, que fossem conjugadas a políticas vigorosas de formação de professores; de valorização desse profissional; de valorização, comprometimento e responsabilidade pela formação da infância por toda a sociedade; de investimentos significativos na educação, para que não simplesmente ocorresse a transferência de problemas e de crianças de uma etapa escolar para outra. Contudo, o projeto em curso não oferecia, e ainda não oferece, muitos instrumentos para as escolas não caírem na armadilha de somente aumentarem um ano nas séries iniciais, sem

focalização na criança e nas múltiplas possibilidades para seu desenvolvimento cultural.

Nesse estudo, muitas outras questões foram suscitadas e revelaram cada vez mais a importância de deslocar um olhar aguçado para a infância e suas peculiaridades. O contato com a escola, com os professores do EF e com muitas de suas problemáticas encaminhou o interesse pela temática e levou ao projeto *Brinquedo, práticas pedagógicas e formação de professores*, ano de 2009. O objeto central foi o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança, para analisar sua importância, como princípio educativo, e o conhecimento sobre a ludicidade na formação e prática do professor. Esse estudo justificava-se pela fragmentação do caráter pedagógico das atividades realizadas com brincadeiras nas escolas participantes da pesquisa e pela falta de clareza entre os profissionais da educação sobre o real significado do brincar no desenvolvimento humano. Uma das maiores indagações que nortearam os objetivos do estudo referia-se à causa dessa fragmentação e dissociação entre o brincar e a aprendizagem e suas relações com o conhecimento do professor.

Entre o aprimoramento dos objetivos, pelas leituras e pela aplicação de questionários a professores egressos do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, observei a importância de o trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incorporar o brincar ao seu cotidiano, promover condições, tempo e espaço para que as brincadeiras fossem realizadas, considerando sua importância no processo de desenvolvimento intelectual, apropriação de conhecimentos e formação humana. Todavia, muitas práticas realizadas em sala de aula estavam voltadas para dimensões técnicas, que não se caracterizam por desenvolver as funções mentais que permitem à criança expressar-se, utilizando a imaginação e desenvolvendo o intelecto, o que podia indicar a desconsideração, na prática pedagógica realmente efetivada, de características importantes do brincar. Entre os dados analisados, tornou-se explícito que a maioria dos depoimentos dos professores apontava contribuições das brincadeiras para o desenvolvimento motor, lateralidade e promover raciocínio, atenção, concentração necessários para aprendizagem como, por exemplo, da alfabetização. Apesar disso, naquela pesquisa, identificou-se a realização muito inferior de atividades lúdicas em relação à forte presença de atividades de leitura e escrita nos primeiros anos do EF.

É nesse contexto que se situa a temática de outra pesquisa, desenvolvida em 2010: *O currículo escolar e as transformações do brincar na prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental*

(SANTOS, 2010). Com enfoque na pedagogização do brincar e a finalidade de obter informações concretas sobre a relação da temática com a prática pedagógica do professor, algumas questões permearam a realização do estudo: Até que ponto o brincar é abordado no planejamento das escolas? Que tempo/espacos são garantidos para o desenvolvimento do brincar entre as disciplinas escolares? Quais as relações com as orientações do projeto político-pedagógico das escolas?

Para investigar as implicações do desenvolvimento do brincar nas práticas pedagógicas nos anos iniciais do EF, bem como as relações com os Projetos Político-pedagógicos da escola, foram analisados o contexto sócio-histórico e a dinâmica de realização de tais projetos e práticas. De acordo com os objetivos, busquei articular o estudo com pressupostos teóricos que ressaltam as contribuições das mediações culturais para o desenvolvimento, entre elas, a brincadeira, como uma atividade humana criadora que permite interação social e desenvolvimento da imaginação.

No entanto, as informações da pesquisa, evidenciaram carências na estrutura das escolas, no tempo, no espaço, falta de brinquedos, fatores que podem incidir nos planejamentos dos professores e impedir a realização do brincar. Esse aspecto é definido no estudo de Kishimoto (2001) sobre o uso de brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis, apontando que, muitas vezes, pela premência da rotina e organização da escola, o brincar aparece com percentual de presença insignificante, e a sua inserção no planejamento é dificultada. Os dados revelam a subvalorização do brincar, confirmando que o processo de escolarização atribui ênfase na aprendizagem de conteúdos, como matemática e português, o que acarreta uma diminuição no desenvolvimento do brincar na escola, pois existe uma preocupação maior em relação aos conteúdos.

A participação nas atividades de iniciação científica durante o período de graduação entrelaçou o desafio de atenta escuta e análise dos objetivos e caminhos que começavam a ser trilhados. É nesse contexto que outras questões, não desenvolvidas nas Pesquisas de Iniciação Científica, foram suscitadas, considerando-se um novo campo de estudo, com outras problemáticas, com outros vieses que procuram destacar a importância da atividade brincar, para interação, e não para interdição, nos espaços escolares.

Desse modo, em 2011 prestei seleção ao mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de Pesquisa Educação e Infância. Com a aprovação, iniciou-se uma nova etapa de formação profissional, ampliando o nível de estudo, de problematizações e de conhecimentos. Assim, a continuação do estudo no mestrado

alcança uma relação com outros aspectos já diagnosticados, em fases anteriores, mas não estudados em profundidade, que deram origem ao atual processo de análise, acerca das manifestações de atividades das crianças em idade pré-escolar e escolar.

Os motivos que levaram à escolha de desenvolver uma pesquisa na linha “Educação e Infância” estão articulados, principalmente, aos pressupostos e objetivos do campo de estudo nela desenvolvido. A possibilidade de abrangência das relações infância, educação e escola, no processo investigativo, pode trazer suportes teóricos cruciais para pensarmos o que conhecemos sobre a infância, qual a nossa concepção sobre crianças, e como disponibilizamos, no trabalho educativo, experiências de cultura para o processo de formação humana.

Com o envolvimento nas disciplinas do mestrado: *Seminário Especial da Linha Educação e Infância, A atividade da criança na perspectiva Histórico-cultural, Teorias da Educação e Aspectos metodológicos na Pesquisa em Educação*, novos conceitos e teorias foram apreendidas. As disciplinas cursadas aprofundaram os estudos sobre a temática e apresentaram contribuições significativas para reelaboração do projeto, para os procedimentos metodológicos selecionados, o levantamento bibliográfico e para a análise da pesquisa, resultando num estudo que amplia o conhecimento sobre a Criança e a Infância.

Apesar da participação, durante o período de graduação, em atividades de Iniciação Científica possibilitar-me o acesso a vários conhecimentos, no mestrado, esses conhecimentos anteriores foram significativamente expandidos. Os estudos desenvolvidos, até aquele momento, receberam contribuições de novos aportes teóricos e delinearam a necessidade da compreensão e o reconhecimento de novos conceitos: Criança, Infância, Cultura, Educação e Escola. Nesse sentido, foi possível adentrar em uma nova linha de estudo e redimensionar o projeto inicial e seus objetivos, tendo em vista o “direito e o lugar *da infância na escola*”, conforme apresenta Quinteiro (2000).

Entre os novos conhecimentos apropriados nessa fase de estudo, destacam-se os pressupostos orientadores das ações do grupo de Pesquisa GEPIEE³, no qual tive participação no primeiro semestre de

³ O Grupo de Pesquisa Infância, Educação e Escola (GEPIEE) foi criado em 2001 e busca articular as Ciências Sociais e Humanas na explicitação dos fenômenos vinculados às relações entre Infância, Educação e Escola. É integrado por pesquisadores e estudantes em diferentes áreas (CNPq). Tem como objetivos a defesa da infância na escola; a produção de conhecimento

2012: “infância enquanto condição social do ser criança, portanto universal e plural; a criança como ser humano de pouca idade, capaz de se apropriar e produzir cultura em interação com outras crianças, adultos e com os artefatos humanos, materiais e simbólicos, sob determinadas condições histórico-sociais; e a escola como lugar privilegiado da infância nos nossos tempos” (GEPIEE, 2007).

Pontuamos as contribuições de Vigotski⁴ (2008) que possibilitaram a compreensão da atividade da criança na perspectiva histórico-cultural. Essa compreensão permitiu avançar no reconhecimento da variação vocabular e de uso dos termos “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira” e a imprecisão dos termos referidos, que são utilizados ora como sinônimos, ora com significados diferentes⁵. Zoia Prestes, ao prefaciar a obra de Vigotski “A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança” (2008) indica equívocos e distorções na tradução das obras originais, como é o caso da obra “A Formação Social da mente” que, para referir-se à atividade da criança, utiliza a palavra “brinquedo” e não “brincadeira”. Esse estudo possibilitou a correção dos termos utilizados no projeto de pesquisa e a consideração de seus significados.

Convém destacar que o ingresso no mestrado deu-se com o pré-projeto intitulado: “Mundo de gigantes, mundo de crianças: experiências educativas do brinquedo na Ciranda Infantil⁶ dos Movimentos Sociais

sobre as bases epistemológicas das relações entre Infância, Educação e Escola; as diferenças socioculturais e seus reflexos nos processos escolares; os processos de socialização da criança na escola; as relações entre ensino e aprendizagem; as políticas públicas voltadas para a infância, com ênfase nos direitos sociais da criança; e a formação universitária e continuada de professores/as.

⁴ No Brasil encontramos diferentes grafias para o nome VIGOTSKI, como por exemplo: VYGOTSKI, VYGOTSKII e VYGOTSKY. As duas primeiras grafias referem-se às traduções do russo para o espanhol, e a última na tradução inglesa para o Português. Neste trabalho adotaremos a grafia VIGOTSKI, seguindo uma recente tradição de autores brasileiros, e nos casos de citações, usaremos a grafia original das publicações.

⁵ Segundo Zoia Prestes, na obra: “A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança” a tradução da palavra russa “ígra” refere-se tanto à brincadeira quanto ao jogo (VIGOTSKI, 2008).

⁶ A Ciranda Infantil é um espaço educativo, intencionalmente planejado, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com objetivo de trabalhar as várias dimensões de ser criança Sem Terrinha. Atualmente, o MST vem realizando ações sistematizadas das práticas

do campo em curso de formação inicial de professores” que propunha uma reflexão sobre o tempo e o espaço do brincar na Ciranda Infantil dos Movimentos Sociais do Campo. A partir das aulas realizadas, da bibliografia lida e estudada e do conteúdo discutido nos encontros de orientação, redimensionamos o proposto inicialmente e estabelecemos como objeto de estudo a condição infantil e o processo de constituição do ser criança no espaço da Ciranda Infantil, particularmente no Estado do Paraná.

Diante da complexidade do objeto de investigação e do campo de estudo buscamos “um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos” (GATTI, 2002, p. 09). Concordamos com a autora quando afirma que a pesquisa é, primeiramente, obter conhecimentos sobre alguma coisa. De um modo geral, a necessidade de pesquisar surge a partir de inquietações, perguntas, dúvidas a respeito de algum tema, a busca de respaldo para pensamentos e afirmações. Procuraremos exercitar o que Gatti recomenda. Para a autora, por meio da pesquisa, deve-se

[...] elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica. Vamos então percorrendo aqueles caminhos que nos parecem, segundo critérios, mais seguros para construir uma compreensão aproximada dos homens, da natureza, das relações humanas, etc. (GATTI, 2002, p. 09).

Esse processo de reflexão exige “retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar, numa busca constante de significado” (SAVIANI, 1996, p. 16). Diante de tais pressupostos e recomendações, questionamos: quem são as crianças das Cirandas? Como a Ciranda se

educativas na Ciranda Infantil, cujo objetivo está na relação entre adultos e crianças em um espaço organizado que possibilite a formação humana além da dimensão da educação formal ou escolar, ou institucionalizada. Além do MST, participam da Ciranda outros Movimentos Sociais do Campo, como, por exemplo: Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), entre outros.

organiza? Como considera a criança e a infância? Quais interações e mediações da cultura, a partir da brincadeira, como atividade humana, são propostas ao desenvolvimento humano das crianças? Como esse contexto educativo é organizado (espaço, tempos, materiais, atividades, proposta pedagógica)? Como os processos educacionais são nele realizados? Assim, como objetivo central desta pesquisa, propomo-nos a estudar as Cirandas Infantis no Estado do Paraná, suas peculiaridades, particularmente, as que se referem à organização e proposição de atividades formativas para a criança, entre elas a brincadeira.

É nesse contexto de problematizações, que ampliamos o compromisso e o desafio constante de buscar contribuir para a produção de novos conhecimentos sobre Criança, Infância, Educação e Escola. Um desafio que exige o movimento de reflexão que transite “do senso comum à consciência filosófica”, proposição apresentada por Saviani (1996) e que pressupõe: “passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, degradada, mecânica, passiva e simplista, a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 1996, p. 02).

1.2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A PESQUISA: JUSTIFICATIVA E ESCOLHA DO TEMA

O trabalho de pesquisa anteriormente desenvolvido com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, PR, apresentou a importância do reconhecimento das características e práticas assumidas para a infância, nas instituições educativas. Ao investigarmos o conhecimento dos profissionais da educação sobre o significado da brincadeira e dos espaços garantidos para o desenvolvimento do brincar nas instituições escolares, a pesquisa evidenciou conhecimentos relevantes para a reflexão em torno da formação docente e das práticas pedagógicas, particularmente, aquelas dedicadas à inserção escolar da infância, iniciada com a entrada da criança pequena na escola (SANTOS, 2010).

Aquele estudo demonstrou que a formação recebida pelos professores não contempla a compreensão de como ocorre a apropriação, pelas crianças, através do brincar, da cultura e dos conhecimentos produzidos humana e historicamente. Isso nos faz refletir sobre como a escola permite a movimentação de diferentes elementos e dimensões da cultura pelas crianças, e como pensamos a formação humana, pela qual o ensino dos conteúdos das disciplinas escolares é um

dos importantes componentes, mas não o único. Nessa perspectiva, a educação perpassa os âmbitos da formação humana no espaço escolar e suas relações com os conteúdos das disciplinas escolares. Conforme Manacorda (2007), é inconcebível, atualmente, “uma escola que se limitasse ao ensino entendido como instrumento, como aquisição de técnicas e renunciasse aos objetivos da educação e da formação dos sentimentos” (MANACORDA, 2007, p. 109)⁷.

Nessa perspectiva,

A escola é também um “mundo social”, que tem suas características e vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (no sentido em que se pode também falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por cultura escolar, que se pode definir como um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p.167).

A relevância dos dados evidenciou o predomínio de conteúdos escolares num processo em que as crianças pareciam perder características próprias de serem crianças, como seres humanos de pouca idade, para serem consideradas apenas alunos, ou, ainda, perdiam os espaços de criação, de fantasia, das brincadeiras, das relações entre crianças e crianças, entre professores e crianças diante de um processo disciplinador (KRAMER, 2007).

Esse caráter disciplinador pode cair na armadilha de esquecer a criança, cedendo lugar apenas às atividades escolares esvaziadas de sentido pessoal para a criança. Ou seja, apesar da importância do

⁷ O autor propõe uma educação voltada para a formação integral, que humanize o homem, através da formação da consciência filosófica, crítica, ética, estética e política que permita formar dirigentes capazes de questionar a ideologia capitalista. A educação deveria contemplar a totalidade das manifestações da vida humana, e a formação de sentimentos, e não limitar-se ao ensino de técnicas (MANACORDA, 2007).

brincar, como uma atividade característica do ser humano, para interação e relação com o mundo, os dados da pesquisa demonstravam que a organização da escola e muitas práticas realizadas resultam na interdição do brincar nos anos iniciais do EF (SANTOS, 2010).

A partir dos resultados obtidos nessa experiência, faz-se necessário ampliar os estudos da *cultura infantil*⁸ e suas articulações com as instituições para a infância, especialmente a Ciranda Infantil, como um espaço educativo que, através da mística⁹, da luta, das brincadeiras, pode envolver manifestações formativas para as crianças, manifestações que ultrapassem aquelas do ensino formal. Segundo Arenhart (2007a), essas manifestações podem ser identificadas nas “suas falas, nos causos e histórias contadas, nas suas práticas rotineiras, nos sonhos perseguidos” (ARENHART, 2007a, p. 105).

Esses estudos, além disso, serviram de suporte para delimitar as análises em um campo de pesquisa ainda pouco explorado e que traz, na sua essência, importantes contribuições para pensar a educação das crianças e refletir sobre a diferença de ser criança no interior dos Movimentos Sociais do Campo (ARENHART, 2007a; ALVES, 2002).

O levantamento nacional das Cirandas Infantis realizado pela pesquisadora Edna Rossetto (2010) demonstra a abrangência que essa

⁸ A expressão *cultura infantil* foi utilizada por Florestan Fernandes em “As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro”, em 1947. Neste trabalho, ao observar as brincadeiras das crianças na cidade de São Paulo e pela sua socialização, o autor percebe uma organização própria das crianças, configurando, assim, uma *cultura infantil*. Ao questionar sobre a origem desses elementos da *cultura infantil*, acredita que, na grande maioria, são elementos da cultura adulta incorporados pelas crianças. Nas palavras do autor: “A existência de uma cultura infantil, que é constituída por elementos exclusivos das crianças caracterizados pela natureza lúdica, cujo suporte social está no grupo infantil em que a criança se apropria, pela interação, dos diversos aspectos do folclore infantil”. Questiona sobre a origem desses elementos da cultura infantil e acredita, que na grande maioria, são “[...] elementos da cultura adulta, incorporados à infantil por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo” (FERNANDES, 2004, p.115).

⁹ A mística refere-se a uma prática cultural e política desenvolvida pelo MST, considerada uma estratégia nas ações e organizações do Movimento. Pela mística é possível comunicar-se com os sujeitos. Ou seja, através da memória e da simbologia presente na música, na arte, na dança etc., é possível criar representações do que é o sujeito Sem Terra e quais seus objetivos. Assim, é considerada uma das dimensões do processo de formação dos Sem Terra.

prática de formação, organizada pelo MST, tem atingido nos estados brasileiros, conforme o quadro seguinte:

Quadro 1. Levantamento das Cirandas Infantis permanentes do MST

Levantamento das Cirandas Infantis Permanentes do MST			
Estado	Cirandas Permanentes nos assentamentos ou acampamentos	Cirandas Permanentes nos Centros de Formação	Total de Cirandas
Alagoas	04	00	04
Brasília e Entorno	03	02	05
Santa Catarina	01	01	02
Sergipe	02	02	04
Paráiba	01	01	02
Goiás	00	01	01
Piauí	00	01	01
Espírito Santo	00	01	01
São Paulo	04	04	08
Bahia	00	02	02
Rio Grande do Sul	04	03	07
Paraná	07	04	11
Ceará	06	05	11
Minas Gerais	00	01	01
Total	32	28	60

Fonte: Elaboração da autora, com base em Rossetto (2010), segundo o levantamento de relatos feitos junto aos dirigentes nas reuniões do coletivo de educação em 2006, e acrescido de informações específicas relacionadas ao Estado do Paraná.

O levantamento bibliográfico sobre a produção acadêmica referente ao tema, junto ao banco de teses e dissertações da CAPES, aponta o número de três dissertações defendidas: Neiva Marisa Bihain/2001: “A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar”; Deise Arenhart/2003: “A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento Conquista na Fronteira: significações e produções infantis”; Edna Rodrigues Araújo Rossetto/2009: “Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a

educação das crianças no MST”. Ressaltamos que, dessas três dissertações, uma foi realizada no Estado de São Paulo, uma no Rio Grande do Sul e outra em Santa Catarina. Entre as dissertações, nosso estudo, portanto, é pioneiro no Estado do Paraná.

Em 2001, a pesquisadora Neiva Marisa Bihain, em seu trabalho de dissertação, abordou a trajetória da Educação Infantil no MST, enfocando a Ciranda Infantil como espaço próprio da criança de zero a seis anos. Mediante o resgate da história da educação infantil no MST e da contextualização do que se constitui um assentamento e um acampamento, a autora apresenta as diferentes formas de Cirandas Infantis, seus objetivos e organização. A pesquisa de campo foi realizada em dois momentos. O primeiro deles aconteceu no acampamento Viamão, localizado no Município Nova Santa Rita, Rio Grande do Sul. Apesar de não contar com nenhum processo constituído no campo da Ciranda Infantil, esse acampamento apresentava necessidade de atendimento à faixa etária de crianças até 6 anos, mães grávidas e bebês recém nascidos. A coleta de dados foi realizada por meio de inúmeras entrevistas com as mães e com as crianças, em muitas visitas ao acampamento, para acompanhar as suas atividades cotidianas. O segundo momento foi um estudo de caso de uma Ciranda Infantil da Cooperativa de Produção Agropecuária, em Nova Santa Rita. Foram realizadas entrevistas com as educadoras, mães, pais e com as próprias crianças, como também acompanhamento das atividades realizadas e registro dos trabalhos desenvolvidos. De acordo com a autora, apesar da precariedade de espaço, tempo e condições materiais; da fragilidade na formação dos educadores, nos estudos e planejamento, o atendimento da criança pequena na proposta das cirandas é considerada um avanço. Alguns aspectos são considerados significativos, entre eles a existência de um espaço de direito para as crianças na Ciranda Infantil e a garantia de um espaço de trabalho para as mães trabalhadoras. Espaço que possibilita relações e interações entre as crianças e que, aos poucos, evidencia a necessidade de reconhecimento das necessidades e especificidade das crianças (BIHAIN, 2001).

Deise Arenhart (2003) buscou compreender como a Pedagogia do Movimento Sem Terra é significada e (re) produzida pelas crianças inseridas nesse Movimento, principalmente pela mística, a luta e o trabalho. Realizada no Assentamento Conquista na Fronteira/Santa Catarina, as crianças foram consideradas as principais informantes e protagonistas da pesquisa. Para a consecução dos objetivos, foram realizadas observações, registros e análises de conversas informais e redações escritas pelas crianças, entrevistas semiestruturadas individuais

e coletivas e registro fotográfico. O trabalho indicou a relação que as crianças estabelecem com os elementos pedagógicos observados, tanto reproduzem os significados e as formas adultas, como também os subvertem, expressam nelas seu modo infantil de ser, pensar, sentir e produzir a vida. Além disso, indicam que a ludicidade é um componente sempre presente, o que marca a forma infantil de elas se relacionarem e (re) produzirem a Pedagogia e a cultura do MST (ARENHART, 2003).

No ano de 2009, Edina Rossetto, discute a Ciranda Infantil do MST com objetivo de identificar como foi se constituindo essa prática educativa vivenciada pelas crianças, no processo de luta pela terra. O universo pesquisado foram as Cirandas Infantis Itinerantes que acontecem em algumas atividades do MST, tais como: cursos, marchas, congressos etc., e, ainda, a Ciranda Infantil Permanente “Ana Dias”, localizada na regional de Itapeva, Estado de São Paulo. Os procedimentos metodológicos foram pesquisa documental, observação de campo e entrevistas semiestruturadas. A Ciranda Infantil do MST, segundo a autora, apresenta possibilidades de as crianças engajarem-se, desde bem pequenas, na luta pela terra. Desse modo, configuram espaços de construção do coletivo infantil, no qual as crianças aprendem a dividir o brinquedo, o lápis, o lanche, a compartilhar a vida em comunidade, na luta contra as desigualdades sociais, multiplicando, assim, as vitórias coletivas e a possibilidade de construir uma sociedade mais justa para todas as crianças e adultos (as) desse país (ROSSETTO, 2009).

Todos os três trabalhos demonstram que a infância, nesse contexto, configura-se de modo distinto, pelas singularidades que a constituem, da mesma forma que suas especificidades são diferenciadas pelas condições sociais e culturais. Se pararmos para pensar quantas são as singularidades das crianças, seus jeitos de brincar, de aprender e de se relacionar com o mundo, notaremos a amplitude que as envolve. Por esse motivo, cada vez mais, aumenta a necessidade de aprofundamentos nos estudos da infância, das crianças e seus contextos. Quando buscamos direcionar um foco para a infância na Ciranda Infantil, partimos do pressuposto de que as crianças são sujeitos sociais e históricos que, antes de tudo, são prole de uma classe, ou seja, o que determina aquilo que a criança deve se tornar “é a sua situação de classe” (BENJAMIN, 1984, p. 70). Dessa forma,

[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém. Da mesma forma seus

brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo (BENJAMIN, 1984, p.70).

São essas considerações que nos permitem pensar a criança na Ciranda Infantil como um sujeito singular “que interage com a história do seu tempo, modificando-a ao mesmo tempo em que é modificado por ela” (JOBIM e SOUZA, 1996, p. 45). Nesse sentido, a Ciranda Infantil é um espaço educativo no qual as experiências educativas que constituem as dimensões de aprendizagem e são promotoras do desenvolvimento humano, pelos Movimentos Sociais do Campo, perpassam relações que vão além da escola, e são esses processos *socioculturais* que possuem componentes formadores decisivos na formação da identidade dos sujeitos *Sem Terrinha*¹⁰ (CALDART, 2004), pois ela “emerge da experiência da vida, de luta, das culturas vivenciadas pelas crianças do campo” (ROSSETTO, 2010).

Esses processos socioculturais podem apresentar uma possibilidade de estudos acerca da infância e dos processos educativos que envolvem a criança, como também podem constituir um significativo campo de pesquisa para analisarmos como as dimensões da *cultura infantil* dialogam no movimento da vida das crianças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (ARENHART, 2007a). Na definição do MST (2004), a Ciranda Infantil constitui:

Um espaço educativo organizado, com objetivo de trabalhar as várias dimensões de ser criança Sem terrinha, como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia e personalidade em formação, vinculando as vivências com a criatividade, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, a autonomia o trabalho educativo, a saúde, e a luta pela dignidade de concretizar a conquista da terra, a reforma agrária, as mudanças sociais [...]. São espaços educativos

¹⁰ Os *Sem Terrinha*, na definição de Caldart (2004), referem-se aos filhos dos integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, desde a infância, constituem uma identidade de sujeito social na luta do Movimento. Por outro lado, referir-se à criança no sentido diminutivo da palavra, *Sem Terrinha*, pode indicar uma representação do significado de criança no MST, como uma concepção miniaturizada de adulto? Ou, ainda, não seria uma visão idealizada ou romantizada de criança?

intencionalmente planejados, nos quais as crianças aprendem, em movimento, a ocupar o seu lugar na organização de que fazem parte, promovendo trocas, aprendizados e vivências coletivas. É muito mais que espaços físicos, são espaços de trocas, aprendizados e vivências coletivas (MST, 2004, p. 37).

Nas palavras do próprio MST, nos espaços de troca e “vivências coletivas” os seres humanos produzem sua própria existência e, conseqüentemente, cultura. As manifestações culturais são ancestrais e presentes em diferentes períodos históricos e formações sociais. Reunir-se coletivamente em roda, ao redor do fogo, de artefatos culturais, pessoas e estabelecer relações dessas manifestações com a produção material da existência humana é um exemplo do agir humano, entre tantos. Uma variação é a ciranda, folguedo que envolve música, poesia e dança dramática em roda, é uma manifestação cultural praticada inicialmente por adultos, há séculos. Etimologicamente, segundo o dicionário de Houaiss¹¹, a palavra *ciranda* se remete ao vocábulo em espanhol *zaranda* (*çaranda*) do século XIV, originário do hispânico-árabe *sarand*, do século IX, que originalmente se referia à peneira de selecionar material granuloso, grãos, areia etc. No Brasil, a assim chamada ciranda tem sua origem relacionada às manifestações culturais de camponeses europeus que para cá imigraram. Há registros da Ciranda em várias regiões brasileiras, a mais conhecida é a de Pernambuco, difundida pelos versos de Lia de Itamaracá¹². Ao participar do universo adulto, as crianças também passaram a produzir o que Florestan (2004) denominou de *cultura infantil*. Ao se considerar todo esse movimento histórico, se criou uma variação própria, uma brincadeira de roda ou

¹¹ De acordo com o dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa, palavra Ciranda, substantivo feminino, pode representar: 1 peneira grossa de palha para joeirar grãos; 2 peneira de obra que consta de uma armação com tela e que se instala em posição inclinada para passar e selecionar material granuloso (brita, cascalho etc.); 3 movimentação, agitação; 4 passagem do tempo; decurso, roda; 5 dança de roda infantil ou adulta, oriunda de Portugal, com trovas cantadas que determinam os movimentos figurados; cirandinha; 6 certa dança dramática entre outras (HOUAISS, 2009).

¹² Sobre o tema consulte GASPARG, Lúcia. *Ciranda*. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>;

cantiga de roda, conhecida como Ciranda Cirandinha, com um leque de variantes características de cada formação social específica¹³.

A nomenclatura *Cirandas Infantis*, designada ao trabalho educativo formal e não formal voltado às crianças filhos de trabalhadores rurais, vinculado ao MST, parece também remeter às origens desse vocábulo na história, particularmente, nas raízes dessa manifestação cultural. Isso porque os trabalhadores se reúnem coletivamente na luta pela terra e traduzem seus objetivos através da mística como representação da cultura. A Ciranda Infantil reforça o sentido de brincadeira, como espaço intencionalmente planejado para a educação das crianças, seguindo o objetivo de promover a dança, a cultura popular, as cantigas de roda e o ser criança.

A partir das considerações da condição da infância no campo, faz-se necessário pensarmos na brincadeira como atividade característica do ser humano e da sua importância, destacada por diferentes autores: Vigotski (2008), Brougère (1995), Benjamin (1984). Como o brincar é pensado nas experiências da criança, considerando que o trabalho é considerado o principal eixo educativo dos Movimentos Sociais do Campo? Será que, nesse processo, o brincar não acaba ficando em segundo plano? Quais são as relações possíveis entre a categoria luta, presente nos Movimentos Sociais do Campo, o brincar e o ser criança na ciranda? Como as matrizes formativas dos educadores dos Movimentos Sociais do Campo constituem processos formativos à infância e à criança? Que tempo/espaço são destinados para o desenvolvimento do brincar, na Ciranda? Como é pensada a questão do brincar na infância dos Movimentos? Essa criança brinca? De quê? Como? Quando?

A singularidade do brincar nos Movimentos Sociais do Campo pode ser evidenciada no estudo de Alves (2002) que destaca brincadeiras em que as crianças precisam, muitas vezes, construir seus próprios brinquedos, pois não os há industrializados no contexto social onde vivem. É nessas brincadeiras que as pedrinhas se transformam em cargas de caminhão, pedaços de pau se transformam em cavalos, restos de madeira, copinhos e retalhos de tecidos edificam casas ou, ainda, possibilitam que crianças embalem um pedaço de pau, fazendo-o de boneco. O fato de não terem acesso aos brinquedos industrializados não

¹³ Sugerimos especialmente a leitura de Cascudo, Luis da Câmara. Dicionário do Folclore Brasileiro. 12ª edição, São Paulo, Global, 2012 e de Fernandes, Florestan. Folclore e mudança social em São Paulo. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

deprecia a singularidade do brincar, pois criar brinquedos com diferentes materiais é uma possibilidade de desenvolvimento. O importante é que se tenham melhores condições materiais para produzir a vida e, em decorrência, a brincadeira.

As brincadeiras na Ciranda configuram as situações vividas na coletividade e compõem significados integrantes do processo de construção da identidade das crianças e que podem revelar um processo conflituoso entre as necessidades concretas de sobrevivência e o faz de conta. Tratando-se de um contexto nem sempre favorecido pelas condições sociais, econômicas, estruturais e a necessidade de sobrevivência, vale refletir sobre o fato de que essas adversidades podem ser opressoras à *cultura infantil*, não só no meio rural. Ao mesmo tempo, porém, leva para o campo educacional importantes reflexões sobre as contradições na forma de viver a infância.

Essas breves indicações permitem situar a proposta que sustenta a produção desta dissertação. Ao nos propormos investigar a condição infantil e o processo de constituição do ser criança no espaço da Ciranda Infantil, especificamente, realizamos levantamento e seleção de bibliografias; estudos e produções escritas sobre a temática; identificação e delimitação dos sujeitos da pesquisa; organização dos instrumentos de pesquisa; contato com o setor de Educação do MST no Estado do Paraná e aplicação de questionários. Realizamos a aplicação de 14 questionários: 1 com o Coordenador de Educação Infantil do MST no Estado do Paraná, 1 com o coordenador do CEAGRO¹⁴, local de desenvolvimento da pesquisa de campo, 1 com o coordenador da Ciranda Infantil no CEAGRO, 1 com a coordenadora responsável pela formação de educadores para a Ciranda e os encaminhamentos pedagógicos, e 10 com educadores¹⁵, entre os quais, 8 que atuam e 2 que

¹⁴ O Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO) é um espaço de Formação vinculado ao MST, localizado em Rio Bonito do Iguaçu/Paraná que oferece cursos de Formação Profissional, em nível médio, técnico e superior, para filhos e filhas de assentados e pequenos agricultores.

¹⁵ Os Movimentos Sociais utilizam o termo educador (es), e não professor (es), baseado em uma concepção freireana de educação, por julgarem aquele mais abrangente. Nessa concepção, não há a transmissão de conhecimento passivo aos educandos através de um modelo bancário de educação. Mas, um processo em que todos os sujeitos envolvidos estão em processo de educação, esta educação, por sua vez, não é absoluta e permanente, é um movimento. Nesse movimento, o educador não é apenas o ser que educa sozinho, mas que, quando educa, é educado, a partir das trocas dialógicas que ocorrem entre o homem e o

atuaram em Cirandas Permanentes e Itinerantes. Assim, o estudo realizou-se por meio de estudos bibliográficos, questionários e observações do espaço organizado pela Ciranda, das atividades cotidianas, das brincadeiras realizadas e dos processos educativos realizados pelos professores. Os dados da pesquisa de campo são apresentados no capítulo “A Ciranda Infantil do MST: uma proposta de educação para as crianças”.

Por sua história, suas atividades e suas práticas de formação dirigidas para um projeto coletivo de valorização do sujeito, consideramos que a Ciranda Infantil Permanente de Rio Bonito do Iguaçu é uma das experiências mais exemplares da proposta educativa dos Movimentos Sociais do Campo. Partimos do pressuposto de que identificar a criança no interior das práticas educativas conduzidas pelos Movimentos Sociais do Campo parte da necessidade de conhecer o constituir-se criança, os modos, os tempos e espaços reservados para potencializar as experiências de formação humana na infância.

Com base na trajetória pessoal e profissional da pesquisadora o trabalho inicia com a apresentação da problemática que deu origem à investigação sobre as Cirandas Infantis, situando os objetivos, justificativa e a escolha da temática. No **capítulo II** “*As relações entre criança e infância e sua configuração como objeto de pesquisa*” abordaremos os elementos teórico-metodológicos da relação Criança, Infância, Educação e Escola, do movimento de constituição dos campos de estudos da infância e a criança como objeto da pesquisa. Fundamentando-se na Teoria Histórico-cultural, o **Capítulo III** destaca a “*Criança, brincadeira e formação humana: encontros e desencontros*”. Neste capítulo, evidenciamos as interações da criança com o mundo pelo brincar e os limites e as possibilidades da brincadeira na escola e a importância da organização escolar no processo de apropriação da cultura pelas crianças, particularmente, dos conhecimentos produzidos humana e historicamente. O **Capítulo IV**

mundo. Desse modo, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p. 23). Neste trabalho, utilizaremos a terminologia educador e suas variações gramaticais, para nos referirmos aos integrantes dos Movimentos Sociais que atuam nessa função. Para maiores informações, sugerimos os estudos de: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 28 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996; e FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

“*Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra: uma história de lutas e conquistas*” apresenta a história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil, desde a sua gênese ao processo de consolidação como movimento social, histórico, político, e uma breve contextualização da luta pela terra no Estado do Paraná. Por fim, o **Capítulo V** “*A ciranda infantil do MST: uma proposta de educação para as crianças*” aborda a Ciranda Infantil, seus objetivos formativos e a criança e a infância nessa organização. Esse capítulo descreve os detalhes da pesquisa de campo realizada no CEAGRO e apresenta a análise do objeto de estudo, ao indicar a importância da Ciranda Infantil como uma nova forma de organizar as experiências humanas, que traz a possibilidade de oferecer elementos que permitem contribuir para as discussões as relações entre criança e infância educação e escola, particularmente de uma Educação Infantil para o campo.

Para iniciarmos a exposição da compreensão e da análise do objeto de estudo, nos próximos tópicos, apresentamos as relações entre Criança, Infância, Escola e Educação. Indicamos a necessidade da continuação de um trabalho rigoroso de revisão na literatura sobre o desenvolvimento e atividade da criança, como também, a continuação dos estudos aqui apresentados, com rigor e compromisso na produção do conhecimento científico, pela perspectiva da *monografia de base* (SAVIANI, 1991). Conforme Saviani (1991), a *monografia de base* constitui-se em um trabalho no qual as informações sobre determinado assunto seguem critérios lógico-metodológicos, com o intuito de preparar o terreno para a realização de pesquisas mais amplas e aprofundadas por pesquisadores mais experientes, os quais, a partir dessas informações devidamente organizadas, realizam sínteses de amplo alcance, que seriam inviáveis ou demandariam um tempo excessivo sem esse trabalho preliminar (SAVIANI, 1991).

2 AS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA E INFÂNCIA E SUA CONFIGURAÇÃO COMO OBJETO DE PESQUISA

“Ao negarmos uma compreensão da criança que a desqualifica como alguém incompleto, quer dizer, alguém que se constitui num vir-a-ser distante no futuro, privilegiamos situá-la no espaço em que o tempo se entrecruza entre presente, passado e futuro [...] a criança não se constitui no amanhã: ela é o hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo” (JOBIM E SOUZA, 2003, p. 159).

Final do século XVIII, começo do século XIX, no início de instauração da sociedade capitalista, é quando se começa a falar de modo mais generalizado de uma infância como categoria social, da criança como figura da coletividade, dotada de necessidades próprias, merecedoras de atenção e de intervenções educativas. A ideia de infância aparece, portanto, com a sociedade capitalista industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na sociedade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto), assim que passa o período de alta mortalidade, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para atuação futura (KRAMER, 1996).

Conforme estudos do pesquisador francês Philippe Ariès (1981), por volta do século XII, a Arte desconhecia a infância ou não tentava retratá-la. Até o fim do século XVIII, não existiam crianças caracterizadas por sua expressão particular, mas, sim, retratadas como *adultos em miniatura*. A “invenção” da infância inicia-se por volta dos séculos XIX e XX¹⁶. Com um sentimento inteiramente novo, “a família

¹⁶ A esse respeito, é importante ressaltar que há controvérsias: os estudos de Philippe Ariès indicam que o sentimento da infância teria surgido apenas na Modernidade; em contraponto a essa proposição, os apontamentos de Moysés Kuhlmann Jr., na obra “Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica” (2001) indica a presença de uma preocupação com as crianças em períodos anteriores, como a Idade Média. De acordo com Kuhlmann (2001), o sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, pois, desde esse período, existia preocupação com a sobrevivência da criança, com a sua educação, sua religiosidade, os cuidados com o seu corpo, com sua alimentação etc. Para o autor, há críticas freqüentes ao fato de Ariès teorizar sobre a categoria social da infância, utilizando registros e documentos

começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato” (ARIES, 1981, p.12). A concepção de infância que conhecemos hoje vem evoluindo e se desenvolvendo desde o século XIX.

Desse modo, podemos compreender a infância como um conceito que surge com a Modernidade. Conforme Kramer (1996), esse processo inaugura uma nova linha de investigação: a História da Infância. Segundo a autora, essa mudança e a infância como conceito moderno foram compreendidas como resultado da “própria mudança nas formas da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade têm as crianças” (KRAMER, 1996, p. 19).

A Modernidade apresenta-se, portanto, como uma revolução no âmbito geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico que “radica-se no homem e nas suas cidades” (CAMBI, 1999, p. 196). O seu surgimento aconteceu diante da necessidade de novas estruturas surgidas para atender às ideologias da classe dominante: o mercado, o capital e a burguesia. Por isso, a importância de olharmos para o contexto social e para os fatores que contribuíram para a construção do sentimento moderno de infância, compreendendo-o segundo uma perspectiva histórica.

Todos esses fatores produzem uma revolução na Educação e na Família. A Modernidade volta-se para o conhecimento científico, procurando reorganizar a escola e o currículo escolar. É nesse contexto que a escola muda sua relação perante a educação das crianças, percebendo a sua importância para o seu desenvolvimento como ser humano. Em síntese, alteram-se os fins da educação, e “a formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos” (CAMBI, 1999, p. 198).

Com isso, as duas instituições educativas, a escola e a família, sofrem uma profunda redefinição e reorganização:

[...] a ambas é delegado um papel cada vez mais definido e mais incisivo, de tal modo que elas se carregam cada vez mais de uma identidade educativa, de uma função não só ligada ao cuidado e ao crescimento do sujeito em idade

da nobreza e do clero, deixando assim uma ausência de referência às crianças das classes populares (KUHLMANN, 2001).

evolutiva ou à instrução formal, mas também à formação pessoal e social ao mesmo tempo (CAMBI, 1999, p. 203).

Aos poucos, caracteriza-se a família nuclear, atribuindo aos filhos um papel chave na família e, ao lado da família, a escola que instrui e forma, que ensina conhecimento, mas, também, comportamentos. Desse modo, a escola cria a ideia de infância escolar, o aluno, uma fonte esperançosa para o futuro da nação, segundo o mesmo autor.

Pautando-nos em Cardoso (2004), podemos afirmar que a educação escolar pública, desde sua gênese de criação e expansão, serviu aos interesses de uma determinada classe que, na época, estava se tornando hegemônica: a classe burguesa. Portanto, a educação pública foi pensada com referência nos princípios da sociedade burguesa. Conforme a autora,

[...] desde a implantação do capitalismo como novo modo de produção, a efetivação das propostas da burguesia triunfante para a educação se concretizou por meio de uma instituição social determinada, a escola (sistema escolar), cujo funcionamento enquanto instituição sempre teve como fundamento a reprodução social. A escola é um aparelho ou um dispositivo social que se estabelece no capitalismo como um dos pilares da reprodução social (CARDOSO, 2004, p.113).

Neste movimento, a escola passou por uma renovação, com o fim de “torná-la funcional para a sociedade industrial, democrática, de massa etc., que se vinha configurando como o modelo contemporâneo e disseminado de sociedade” (CAMBI, 1999, p.398). O desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas estimularam o surgimento de novas compreensões sobre a criança e como ela deveria ser educada. Gradativamente, surgiam organizações mais formais para o atendimento das crianças fora da família em instituições de caráter filantrópico, atividades que se voltavam para o desenvolvimento de bons hábitos de comportamento, regras morais, valores religiosos, além da promoção de rudimentos da instrução (OLIVEIRA, 2011).

Conforme Kuhlmann (2002), o final do século XIX e o início do século XX demarcaram um período em que a infância e sua educação integram os discursos sobre a edificação da sociedade moderna. Desse modo, foi somente com a Modernidade que a Pedagogia elaborou uma

análise da infância em situação escolar, a partir da qual busca identificar padrões de normalidade quanto ao desempenho das crianças e estabelecer regularidades para a orientação da prática dos educadores. Esse período é fundante da produção de saberes e do crescente movimento pelo estudo da criança, definindo-se, a partir de então, a infância como categoria social e historicamente construída.

No Brasil, o surgimento do conceito de infância e a nova compreensão sobre a criança acompanhou o movimento europeu. A circulação das ideias sobre a educação das crianças ocorria por meio de uma vasta literatura e também mediante a realização de congressos. Kuhlmann (2002) destaca a publicação do livro *Histórico da Proteção à Infância no Brasil (1500-1922)* do Dr. Moncorvo Filho, no 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI), realizado conjuntamente com o 3º Congresso Americano da Criança (CAC), no Rio de Janeiro, em 1922, quando diferentes setores da sociedade estiveram presentes, discutindo propostas e ideias sobre a educação das crianças. O objetivo do CBPI foi tratar todos os assuntos relacionados à criança, do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, como também em suas relações com a família, a sociedade e o Estado, ampliando assim a discussão sobre a necessidade de cuidar das crianças.

Nesse período, destaca-se um movimento em favor da proteção à infância que impulsiona em todo o mundo ocidental a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança, sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência – com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução – com o reconhecimento de que podem ocorrer desde o nascimento, tanto no ambiente privado, como no espaço público. Nesse processo, distribuem-se competências e atribuições ao Estado e à sociedade, delimitam-se os campos jurídico, médico, assistencial, educacional, assim como se debatem definições legais e normativas (KUHLMANN, 2002, p.464).

A ideia de ensinar “tudo a todos” começou ganhar destaque, contando com a intervenção cada vez maior do Estado para estabelecer a escola elementar universal, laica, gratuita e obrigatória. Enfatiza-se a relação entre educação e bem estar social, estabilidade, progresso e capacidade de transformação. Destacam-se, nesse período, grandes pensadores da educação, como, por exemplo: Rousseau, Durkheim, Froebel, Pestalozzi, Freinet, Joseph Lancaster, entre outros. Todas as transformações políticas, sociais e culturais ocorridas na passagem do século XIX para o século XX e o movimento de proteção à infância

estabelecidos nesse período permitem ampliar a compreensão do período histórico e suas manifestações nas práticas atuais.

A Modernidade configurou-se como um marco importante para modificações nas relações Infância, Criança, Educação e Escola. Esse período “mudou os fins, os meios e os estatutos da escola, atribuindo-lhe um papel social mais central e mais universal e uma identidade mais orgânica e mais complexa” (CAMBI, 1999, 304). A redefinição do papel da escola na sociedade moderna é momento precursor da ideia de que o *lugar da criança é na escola*. Pautando-se nessa tese, desde então, muitas políticas e campos de estudos têm apresentado a escola como instituição gratuita e obrigatória para todas as crianças.

No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal, de 1988, passa a ser reconhecida a necessidade de proteção à infância, e, a partir daí, a criança passou a ser vista legalmente como um sujeito de direitos (BRASIL, 1988). Conforme art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Esses direitos foram ratificados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reconhece: a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos.

No que tange à educação, a Constituição, destaca, em seu art. 208, inciso IV, que é dever do Estado garantir a efetiva educação. Cabe destacar a importância de um padrão de qualidade, defendida no inciso VII do art. 206, da Constituição Federal, como um dos norteadores para as instituições de educação infantil. Com fundamento nesses artigos, a oferta de educação infantil não apenas passa a ser uma obrigação do Estado como também deve ser promovida com qualidade. Porém, é com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que o atendimento das crianças em instituições de ensino define-se como a primeira etapa da educação básica.

Dados brasileiros indicam que 97% das crianças encontram-se na escola (BRASIL, 2004). Contudo, apenas o direito ao acesso à escola não garante melhoria da qualidade do ensino, como processo crítico e humanizador do indivíduo, ou seja, não adianta somente a criança estar na escola, existem muitos fatores que determinam se ela irá ou não aprender. Segundo Cardoso (2004), apesar da intencionalidade “acesso e instrução para todos” muitos são os desafios a serem enfrentados.

Recentemente, a mudança da organização escolar, introduzida pela reforma de política educacional que amplia a duração do Ensino Fundamental (EF) para nove anos, conforme a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), objetiva “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (BRASIL, 2004, p. 16). Conforme exemplificamos na página 6, sobre a Pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida em Francisco Beltrão/PR, ano de 2008 a 2009, (SANTOS, 2009), apesar do reconhecimento legal e o destaque à criança como principal referência dessa construção, essa organização acaba oferecendo apenas soluções formais e não há garantia da possibilidade do “direito da infância na escola”, conforme afirma Quinteiro (2000) e os pressupostos do Grupo de Pesquisa GEPIEE.

2.1 CRIANÇA E INFÂNCIA COMO OBJETO DA PESQUISA

Estudos de Quinteiro (2000, 2002) apontam que, de certo modo, as Ciências Sociais e Humanas demoraram para considerar a criança e a infância como objetos centrais de suas pesquisas, “mesmo a infância constituindo-se em um problema social desde o século XIX, isto não foi suficiente para torná-la, ao mesmo tempo, um problema de investigação científica” (QUINTEIRO, 2002, p. 06). Conforme a autora, isso indica uma raridade dos estudos, pois, até o início da década de 60, a História da Infância e a História da Educação pareciam ser dois campos distintos e inconciliáveis de pesquisa.

O livro de Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família* (1981), e o texto de Lloyd De Mause sobre a *Evolução da infância* (1974) demarcam a conexão entre a história da infância e a formação das crianças, com a história da educação. Para ambos, a história da infância e a história da educação estariam relacionadas conceitualmente e socialmente. O pesquisador francês Philippe Ariès afirma que o sentimento ou a ideia que se tem da infância foi sendo historicamente construído, e que a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim,

como um adulto em miniatura. Em complemento, Lloyd De Mause oferece um material teórico que possibilita percorrer a história da infância e reconhecer as formas de educação da criança, incluindo pais na regulação da vida dos seus filhos.

Conforme Quinteiro (2000), marcos na história social da infância, as obras de Ariès e De Mause configuram-se como referências significativas para compreensão da infância em suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada. Segundo a autora, a discussão sobre a importância e o surgimento da infância está presente em pesquisas no campo da História, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Biologia, Antropologia, que trouxeram “bases teórico-metodológicas para o processo de formação de professores, bem como para a elaboração, delimitação e desenvolvimento de projetos de pesquisa no âmbito educacional, especialmente no que tange à relação entre a infância e a escola” (QUINTEIRO, 2000, p. 33). Por outro lado, a autora problematiza o modo como as ciências da educação vêm incorporando a criança e a infância em suas investigações e indaga:

Quais têm sido suas influências na definição da criança como objeto da pesquisa educacional? Qual é a imagem de criança e infância para as várias ciências? Como ela é concebida pelos pesquisadores? Que tipo de criança vem sendo objeto de investigação? Quais orientações teórico-metodológicas estão subjacentes à produção? (QUINTEIRO, 2000, p. 33).

Através de levantamentos da produção bibliográfica, a autora indica o crescente e atual interesse por estudos sobre infância e educação, mais precisamente, nas décadas de 80 e 90. Nesse trabalho, também organiza e classifica os tipos de publicação (relatórios, artigos, teses, dissertações, livros, documentos) e, em consequência, apresenta as tendências da produção sobre a relação infância e escola. Demonstra, assim, campos teóricos e autores que desempenharam papel fundamental na constituição dos campos de estudos da infância (QUINTEIRO, 2000).

Para a autora, a primeira grande contribuição no sentido de conhecer mais e melhor a infância vem da Sociologia brasileira, por meio das contribuições teóricas de Florestan Fernandes, em *As "Trocinhas" do Bom Retiro* (1947). Trata-se de trabalho iniciado no início de 1940, que foi escrito e apresentado, em 1944, ao concurso “Temas Brasileiros”, instituído pelo Grêmio da Faculdade de Filosofia,

Ciências e Letras da USP e que conquistou o prêmio relativo à seção de Ciências Sociais. O estudo consistiu em uma etnografia realizada junto às crianças residentes em bairros operários da cidade de São Paulo, no tempo em que a rua, além, da família e da escola, constituíam-se em “lugares privilegiados da infância” (QUINTEIRO, 2000).

A partir de observações sobre os grupos de crianças que, depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar, o autor registra elementos constitutivos de uma organização própria das crianças, pela socialização, que, para ele, configuram uma *cultura infantil*. Ao questionar sobre a origem desses elementos da *cultura infantil*, acredita que, na grande maioria, são “elementos da cultura adulta, incorporados à infantil por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo [...] são restos de romances velhos, hoje transformados em jogos cênicos” (FERNANDES, 2004 p. 246).

O autor destaca as manifestações vividas, pelas “trocinhas¹⁷”, por meio do brincar, muitas relacionadas aos aspectos da vida adulta, num processo em que as crianças criavam e recriavam situações do mundo adulto, um aspecto de socialização elaborado pelos próprios grupos infantis. Desse modo, “as crianças abstraem, por isso, da pessoa A, B ou C, para falarem de pai, mãe, banqueiro, etc., de modo genérico, desempenhando nos folguedos as suas funções e preservando, apenas, o conteúdo social que as relações entre indivíduos implicam” (FERNANDES, 2004, p. 247).

Segundo Quinteiro (2000), Fernandes, ao observar o mundo infantil, percebe a existência de uma *cultura infantil*, que é constituída por elementos exclusivos das crianças, caracterizados pela natureza lúdica, cujo suporte social está no grupo infantil, no qual a criança se apropria, pela interação, dos diversos aspectos do folclore infantil. A autora também enfatiza que “o caráter original das *Trocinhas do Bom Retiro* representa uma abordagem singular na literatura sobre a educação, cultura e infância” (QUINTEIRO, 2000, p. 39).

Convém salientar que esta análise se debruça sobre um “campo de estudos em construção” (expressão da autora), pouco definido, apesar de suas quase quatro décadas de existência, como destaca Quinteiro (2002):

¹⁷ “Trocinhas”, pois, se referiam à organizações de grupos de crianças, geralmente reunidas pela condição de vizinhança, que se encontravam na rua para brincar.

Nas duas últimas décadas [1980-1990], a produção sobre o tema infância no campo da educação no Brasil parece ter ampliado o seu campo de intervenções e, também, adquirido algum estatuto teórico-metodológico. Os estudos sobre a infância como uma questão pública e não apenas privada começam a pipocar na produção acadêmica brasileira. Consta-se uma produção caracterizada por diversos temas, pautados por estudos empíricos e ausência de debates teóricos, voltados a problemas relativos à história social da infância, às péssimas condições de vida e existência das crianças e de suas famílias, ao profundo desrespeito do Estado à criança como sujeito de direitos e, sobretudo, aos diversos aspectos e especificidades que envolvem a educação e a proteção da criança de zero a seis anos de idade (QUINTEIRO, 2002, p.20).

Kramer (1996) evidencia a necessidade de que seja realizado amplo e consistente estado da arte das pesquisas sobre infância no Brasil, de modo a mapear a área, traçar um panorama das principais tendências teórico-metodológicas de investigação, discutir resultados e apontar tanto os avanços e conquistas quanto às (muitas) lacunas ainda existentes. Segundo a autora, diversas são as possibilidades de

[...] leitura e apropriação das teorias; diversas são as portas de entrada, as formas de abordagem, os posicionamentos, os temas de interesse, as estratégias adotadas. Mas o fato é que aquele ser paparicado ou moralizado, miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico (KRAMER, 1996, p. 25).

No Brasil, a infância é tematizada em várias áreas de conhecimento, e o esforço de conhecer as crianças tem mobilizado o estudo de muitos pesquisadores, nos últimos anos. Temas como: Infância, educação, sociedade; Infância, linguagem, cultura e alteridade; Infância, escola e modernidade; Infância, modernidade e brincar; Infância e História; Infância e classe operária; Infância, ideologia e educação; Infância e poder começam a ganhar destaque na produção acadêmica, na forma de livros e na de artigos. Por outro lado, há ainda muito por ser investigado, para repensar os fins da educação e as

relações entre criança, infância e escola, “faltam-nos conquistas no sentido de apreender os elementos constitutivos da relação infância e escola, especialmente, no que se refere ao conhecimento das *culturas infantis* e ao respeito à criança” (QUINTEIRO, 2000, p. 50). Apesar de passada mais de uma década da publicação de Quinteiro (2000), ainda caminhamos em passos “lentos”, no sentido de aprimoramento e estudos sobre a infância.

No que diz respeito aos estudos e pesquisas realizadas sobre Educação e Infância pelos Movimentos Sociais do Campo, verificamos a preocupação em constituir ações que considerem a realidade e a prática social e educacional dos acampamentos e assentamentos, objetivando a formação de sujeitos que lutem por mudanças e transformações sociais. Conforme os princípios norteadores de tais práticas, “a educação e o acesso à cultura, ao conhecimento, a valorização dos saberes populares, é condição fundamental para a realização dos brasileiros como seres humanos plenos” (MST, 2009). Paralelamente, os Movimentos Sociais do Campo priorizam a formação contínua dos seus educadores, tanto em nível médio como superior, seja em Centros de formação, como, por exemplo, o Instituto de Educação Josué de Castro, Veranópolis/ Rio Grande do Sul, ou pelos cursos de Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo.

Com essa preocupação formativa, desde 1981, periodicamente, o MST e a Educação constituem temas de inúmeras produções acadêmicas publicadas sob a forma de coletâneas: “Dossiê MST e Escola”, “Boletins da Educação”, “Cadernos de formação”, “Caderno de Educação”, “Cadernos do Concurso Nacional de Redação e Desenho”, “Cadernos do Instituto técnico de capacitação e pesquisa da reforma agrária” (ITERRA), “Coleção Fazendo História”, “Coleção Fazendo Escola”, “Coleção dos Lutadores”, Série Cadernos Vermelhos”, “Cartilha de Saúde”, “Revista Sem Terra”, “Jornal Sem Terra”, “Jornada Sem Terrinha”, além de documentários e CDs. Entre a vasta produção, destacam-se as publicações do “Jornal Sem Terra” e “Revista Sem Terra”, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 2. Dados quantitativos das principais produções do MST no período de 1981 a 2008

DADOS QUANTITATIVOS DAS PRINCIPAIS PRODUÇÕES DO MST NO PERÍODO DE 1981 a 2008														
<u>JORNAL DOS TRABALHADORES SEM TERRA</u>														
1981	1982	1983	1984	1885	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	<u>TOTAL</u> 291
16	12	5	8	9	9	10	11	11	9	11	11	11	10	
1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	
11	10	11	11	10	11	11	10	11	12	12	11	7	10	
<u>REVISTA SEM TERRA 1997 a 2008</u>														
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008		<u>TOTAL</u> 45
	2	3	4	2	2	4	4	6	5	3	5	5		

Fonte: Dados organizados a partir da consulta ao acervo de documentos do MST, disponíveis no Centro de Documentação e Memórias da UNESP (CEDEM).¹⁸

Em geral, a questão central que perpassa as publicações diz respeito à formação de educadores, trabalho coletivo, trabalho e cooperação, dimensão educativa do trabalho produtivo, normas do MST, organização dos setores de educação, saúde etc, projeto pedagógico, Educação do Campo, atividade agrícola, capacitação de militantes, cooperativas, autogestão, educação de jovens e adultos e luta pela reforma agrária. Suas ações organizam-se em torno de três objetivos principais: “Lutar pela terra, lutar por reforma agrária, lutar por uma sociedade mais justa e fraterna” (MST, 2009). Aqui, fazemos referência há alguns desses documentos já levantados e à disposição nos registros

¹⁸ Anexo ao trabalho, apresentamos uma relação das produções científicas do MST, conforme o acervo do Centro de Documentação e Memórias da UNESP (CEDEM). O Acervo revela parte da história do MST, através de um catálogo eletrônico para pesquisa, cujos resultados podem ser salvos pelo pesquisador em formato PDF. A maior parte das digitalizações é das principais publicações do Movimento: o *Jornal Sem Terra* (1981-2008) e a *Revista Sem Terra* (1997-2008), mas também há séries quase completas de boletins, cadernos e cartilhas. Disponível em: <http://www1.cedem.unesp.br/consulta.htm>. Acesso em novembro de 2012.

do MST, que apresentam como temática criança e infância, conforme quadro abaixo¹⁹:

Quadro 3. Relação das produções do MST sobre criança e infância

RELAÇÃO DAS PRODUÇÕES DO MST SOBRE CRIANÇA E INFÂNCIA
MST. Como trabalhar a mística do MST com as crianças. Boletim da Educação, São Paulo, 1993.
MST. Plantando Cirandas MST: Canções infantis. São Paulo, 1994
MST. A comunidade dos gatos e o dono da bola. Coleção Fazendo História. São Paulo, 1995.
MST. Zumbi: comandante guerreiro. Coleção Fazendo História. São Paulo, 1995.
MST. Jogos e brincadeiras Infantis. Caderno de Educação. São Paulo, 1996.
MST. Educação infantil: construindo uma nova criança. Boletim da Educação. São Paulo, 1997.
MST. Crianças em movimento: as mobilizações infantis do MST. Fazendo Escola. São Paulo, 1999.
MST. Semente. Coleção Fazendo História. São Paulo, 2000.
MST. História do menino que lia o mundo. Coleção Fazendo História. São Paulo, 2001.
MST. Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender. Caderno de Educação. São Paulo, 2004.
MST. Vivendo a Infância, Brincando de Roda, Construindo a História. São Paulo, 2006.
MST. Revista das crianças Sem Terrinha (Publicações desde 2009).
MST. Jornal das crianças Sem Terrinha (Publicações desde 2007).
MST. Apostila das Cirandas Infantis, Paraná, 2010.

Fonte: Dados organizados a partir da consulta ao acervo de documentos do MST, disponíveis no Centro de Documentação e Memórias da UNESP (CEDEM).

Ainda que as publicações evidenciem a necessidade de organizar a infância no MST, defendam as crianças como sujeitos de direito,

¹⁹ Atualmente, o MST disponibiliza, através do site <http://www.mst.org.br/semterrinhna>, revistas, jornais, desenhos, músicas, histórias, cartas, os símbolos e o hino do MST. Trata-se de uma página na internet específica para as crianças Sem Terrinha, inclusive com algumas de suas produções, como os desenhos, por exemplo.

questionem como vivem nos assentamentos, como estudam, como a comunidade assume o processo de formação dos Sem Terrinha, e indiquem que o futuro do MST depende do que fazemos hoje com as crianças (MST, 2007) ainda há um longo caminho a percorrer. Muitos são os limites históricos presentes na realidade política e econômica brasileira para que, de fato, se efetivem tais pressupostos, e em especial destacamos as precárias condições de trabalhos dos educadores, que impossibilitam o avanço da concepção de educação, sociedade, criança, e escola e a realização de práticas pedagógicas contínuas. Também observamos um número reduzido de publicações e registro de debates que incluem a criança e a infância em relação às produções sobre a luta pela terra, cooperação, gênero, saúde, produção. Entretanto, apesar da exiguidade, essas publicações representam um empenho teórico e uma busca contínua de aprimoramento das práticas coletivas desenvolvidas com as crianças. E certamente, se constituem como um marco inédito no campo da produção sobre criança, infância e MST. A temática da brincadeira é presente e oferece aos leitores instrumentos para ampliação do repertório cultural que abrange às relações entre criança, infância e formação humana. Desde a primeira publicação específica de 1993 até a de 2010, a *Ciranda Infantil* ganhou destaque e detalhamento nas orientações pedagógicas. Inicialmente quando se tratava de criança as publicações não se restringiam à Educação Infantil. Tal fato passa a acontecer progressivamente com as publicações de 1997, 2004 e 2010.²⁰

Considerando o tema e o objeto de estudo desta pesquisa, problematizamos: De que maneira as publicações registradas possibilitam conhecer a criança e o seu processo de constituição? Esses debates incluem suas necessidades, suas atividades e a condição de ser criança no MST? O que elas têm em comum, o que partilham entre si e o que as distinguem umas das outras? As fortes manifestações e envolvimento de crianças nas lutas organizadas pela conquista da terra trazem elementos para constituir o “lugar da infância” no MST? Por fim, como identificar a complexa multiplicidade de elementos que perpassam as relações Criança, Infância, Educação e Movimentos Sociais do Campo?

É importante conhecer as crianças e a *cultura infantil* para conceber projetos educativos e práticas pedagógicas que respeitem interesses e necessidades da criança, para, assim, dar visibilidade

²⁰ Apesar de não ser parte integrante do universo de produção do MST as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”, publicadas em 2010, representam uma conquista para a educação das crianças.

àqueles que, muitas vezes, encontram-se entre as sombras dos adultos, pois “há entre o mundo dos adultos e das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação [...] Elas nos cercam, chocam contra nós; respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos interessar-nos por suas atividades” (BASTIDE apud FERNANDES, 2004, p. 129).

Compreender os elos entre esses dois mundos e conhecer os elementos presentes nas relações entre o brincar, a criança, a escola e a formação humana pode se configurar em um momento importante para iniciar a formulação de esboços de respostas para algumas das questões apresentadas.

3 CRIANÇA, BRINCADEIRA E FORMAÇÃO HUMANA: ENCONTROS E DESENCONTROS

3.1 A BRINCADEIRA, A CRIANÇA E A ESCOLA

“A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo o seu peso histórico” (BROUGÈRE, 1995, p. 77).

Pesquisas e diretrizes de políticas públicas têm evidenciado o papel do brincar como potencializador de aprendizado e aquisição de conhecimentos. No âmbito organizativo da educação escolar, as *Orientações gerais* para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2004) propõem que as crianças têm aguçadas as características da imaginação, curiosidade, movimento, desejo de aprender e, também, uma forma privilegiada de conhecer o mundo pelo brincar. Desse modo, a forma como a escola se organiza tem importantes repercussões no modo como adultos e crianças sentem, imaginam e interagem para a apropriação da cultura.

Anunciando-se como uma medida de caráter positivo, a mudança da organização escolar, introduzida pela reforma de política educacional que ampliou a duração do EF para nove anos, conforme a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), destaca a criança como principal referência dessa construção: “Quem é ela? Que momento ela está vivendo? Quais são os seus direitos, interesses e necessidades? Por que ela pode ou deve ingressar no Ensino Fundamental? Qual é seu ‘ambiente de desenvolvimento e aprendizado’?” (BRASIL, 2004, p. 19).

A inserção escolar da criança trata-se, portanto, de uma discussão necessária ao acompanhamento das mudanças educacionais em nosso tempo e exige reflexão sobre o papel condutor da educação e da escola no processo formativo humano, como instituição que disponibiliza ação, tempo e espaço para que os indivíduos adquiram os instrumentos culturais produzidos pela humanidade, que não seriam acessíveis de outra forma, sem a mediação do ensino (VIGOTSKI, 2009). Conforme Forquin (1993), a educação é o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem à criança chegar ao estado de cultura, um processo especificamente humano, que se transmite e se perpetua pela educação. Para o autor,

[...] incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (FORQUIN, 1993, p. 10).

Na mesma perspectiva e em complemento, encontramos as palavras de Leontiev:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 1978, p. 272).

A partir das contribuições de Vigotski e Leontiev para o estudo da atividade da criança, buscamos compreender a importância da organização escolar no processo de apropriação da cultura,

particularmente, dos conhecimentos produzidos humana e historicamente, pelas crianças, através da brincadeira. As contribuições teóricas e os debates realizados redimensionaram os conhecimentos apropriados em fases anteriores e apresentaram novas problematizações que contribuíram para o estudo das relações entre infância e escola.

Ao destacar a importância do brincar como potencializador de aprendizado e da aquisição de conhecimentos, na relação da criança com o mundo, questionamos: Que espaços de criação, aprendizagem e desenvolvimento a escola tem possibilitado para as crianças? Como são organizadas situações de ensino que enriqueçam as aprendizagens? A criança, na escola, tem sido reconhecida nas suas especificidades? Que tempos e espaços são disponibilizados para as brincadeiras das crianças? Como a escola estabelece as relações entre as crianças e crianças, adultos e crianças?

3.2 INTERAÇÕES DA CRIANÇA COM O MUNDO PELO BRINCAR

Estudos de Vigotski (2008), Leontiev (2001) e Benjamin (1984) destacam a importância do brincar como elemento que constitui um processo psicológico novo e humanizador na criança: a imaginação. Segundo os autores, o brincar é uma atividade pela qual a criança adquire conhecimentos sobre o mundo, com ele se relaciona, aprende os papéis sociais e desenvolve seu intelecto e sua personalidade.

Pela abordagem histórico-cultural, a brincadeira seria uma das atividades guias da criança, linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar²¹. Conforme Zoia Prestes²², a expressão “atividade-guia” não significa que seja a atividade que mais tempo ocupa ou que seja a mais importante ou que é a única, presente naquela etapa do desenvolvimento. É guia porque, em certa idade, vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança e possibilitar a transição para níveis mais elevados de desenvolvimento. A brincadeira, nessa

²¹ Conforme nota de esclarecimento de Zoia Prestes, a idade pré-escolar corresponde a faixa etária acima de 3 anos e até 6 ou 7 anos.

²² PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf. Acesso em fevereiro de 2012.

perspectiva, refere-se a uma atividade especificamente humana, aprendida no âmbito das relações sociais²³.

Brincar, pois, constitui uma singularidade formativa e qualitativa no desenvolvimento da criança e permite sua relação com o mundo. Ao brincar, a criança cria situações novas de aprendizagem. Ao agir de maneira diferente das realizadas no dia a dia, ela rompe com as características fossilizadas pelos limites impostos pelo ambiente e forma seu próprio modo de ver o mundo. Por mais que os brinquedos sejam transmitidos para as crianças como objetos de culto, apenas com a imaginação transformam-se efetivamente em brinquedos, recebendo interferências do contexto e experiência culturais. Durante as brincadeiras, até mesmo “uma boneca principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças” (BENJAMIN, 1984, p. 65).

Por meio da imaginação, da imitação e do brincar, a criança apresenta suas próprias formas de ser e se relacionar com o mundo. O brincar tem uma aproximação com a realidade e com as experiências das crianças, porém, com ele, ela dá outra significação ao cotidiano, ultrapassando o sentido único das coisas. Assim, ela conhece o mundo, enquanto cria, estabelecendo relações com os outros e com as coisas, demonstrando a consciência que possui das regras. “A criança elabora-as [as regras] criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de interpretação e representação do real” (JOBIM e SOUZA, 1996, p. 53).

Muitas formas de conhecimento estão envolvidas no brincar: representações, gestos, expressões que caracterizam determinados lugares e que possibilitam à criança a apropriação da cultura e conhecimentos produzidos historicamente. De acordo com Vigotski (2008), quando a criança é pequena, consegue realizar seus desejos imediatamente, mas, na idade pré-escolar, surgem as tensões entre os desejos irrealizáveis imediatamente. Dessa tensão surge a brincadeira,

²³ A partir das contribuições de Vigotski, que têm fundamentos nos estudos de Marx e Engels, entendemos atividade como um processo que humaniza o homem. A apropriação dos elementos culturais produzidos historicamente forma o homem, é pela atividade que se socializa e se transmite a herança cultural acumulada. “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem” pela aquisição das experiências humanas alcançadas ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade. Processo que se dá, por exemplo, pela brincadeira, pela educação e pelo trabalho (LEONTIEV, 2001).

“como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

A brincadeira, forma pela qual o objeto passa a ser representado mentalmente, torna-se um instrumento simbólico que desenvolve a imaginação, pois permite representar algo vivenciado que, conseqüentemente, impulsiona diferentes aprendizados. Nesse movimento, ela opera com o significado das coisas, operação que, segundo Vigotski leva ao pensamento abstrato; cria e impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor, a imaginação é definida como:

O novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Vigotski (2008) reitera que a importância do brincar para o desenvolvimento reside na situação imaginária que inaugura, que permite à criança mudar a relação com os objetos, podendo tornar-se um instrumento de aprendizagem. Na brincadeira, os objetos perdem seu caráter impulsionador, pois, ao pensar, ela age, e o que motiva sua ação é o pensamento, e não mais a situação externa. Dessa forma, a criança passa a apoiar-se “nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas” (VIGOTSKI, 2008, p. 29). Nesse processo, “a criança quer puxar alguma coisa torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda” (BENJAMIN, 1984, p. 70).

Para Vigotski, contudo, no brincar, a criança não se comporta apenas de maneira simbólica, pois a brincadeira inclui categorias básicas da realidade, através da experiência. Nas palavras do autor, “a primeira forma de relação entre toda imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Leontiev (2001), em estudo sobre os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar, define que a substituição da função dos objetos é feita para satisfazer as necessidades da criança, motivadas pela operação e ação com os objetos no próprio processo de brincar, não apenas pela fantasia ou porque “imagina que se trata de um cavalo e,

correspondentemente age como se assim o fosse”. A ação da criança é consciente e corresponde a uma situação real (LEONTIEV, 2001, p. 124).

É nesse processo que o brincar constitui uma atividade humana potencializadora de aprendizagens, pois a brincadeira cria uma Zona de Desenvolvimento Iminente²⁴, permitindo que a criança ultrapasse o desenvolvimento já alcançado e possibilitando outros aprendizados. No brincar, a criança age “como se ela fosse maior do que é na realidade”, e isso impulsiona o desenvolvimento, fornecendo as estruturas necessárias para as mudanças de necessidades e da consciência, processo que contém, de forma condensada, todas as tendências de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2008). A possibilidade de desenvolvimento da criança pelo brincar está em agir além do comportamento habitual, nas palavras do autor:

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

O brincar, ao instituir na criança a imaginação, estabelece fatores para superação de conflitos, construção da autonomia, compreensão dos papéis sociais, do significado das coisas, das regras de convivência social, conhecimento do mundo e estabelecimento de relação com os outros, transformando esses aprendizados em hábitos. Benjamin (1984) destaca que os hábitos (comer, vestir-se, lavar-se etc.) entram na vida da

²⁴ Em substituição à expressão “Zona de Desenvolvimento Proximal”, na tradução da obra “*A brincadeira e seu desenvolvimento psíquico da criança*”, Zoia Prestes (2008) propõe Zona de Desenvolvimento Iminente. Trata-se de conceito fundamental da teoria de Vigotski sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e a ideia de proximidade e possibilidade entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que realiza com a ajuda de um adulto ou de alguém mais experiente. Para criar uma ZDI, a criança precisa ser desafiada a superar o status atual do seu conhecimento, ser mobilizada a agir além daquilo que ela já sabe.

criança como brincadeiras, ou seja, a brincadeira permite a “transformação da experiência mais comovente em hábitos” (BENJAMIN, 1984, p. 75).

Nessas experiências, define que a importância do brincar está no fascínio da criança pela repetição, mas não repetir apenas por repetir e, sim, para “saborear de novo a vitória da aquisição de um saber fazer, incorporá-lo” (BENJAMIN, 1984, p. 14). Ao incorporar o saber fazer, a criança avança na compreensão do mundo, dos papéis sociais, e estabelece uma relação viva com as coisas. Nessas relações, as crianças formam “seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior” (BENJAMIN, 1984, p. 77).

Pela brincadeira, criam-se novas possibilidades de interpretação e compreensão do real, ou seja, não apenas como um processo de reprodução, e, sim, de criação de novas formas de representação e significação. Com a imaginação, até mesmo “um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúne uma solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais lindas figuras” (BENJAMIN, 1984 p. 69).

Segundo Brougère (1995), tais aspectos caracterizam uma especificidade do brincar, que permite uma relação ativa da criança com o objeto, através da ação, para que não apenas contemple as significações culturais presentes, mas transforme-as, atribuindo-lhes um novo significado. Na brincadeira, a criança confronta-se com a cultura, apropriando-se dela e transformando-a. Mas, para tanto, é preciso compreender o brincar como processo da cultura, aprendido socialmente. Conforme o autor, “a brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo o seu peso histórico” (BROUGÈRE, 1995, p. 77).

Contudo, muitas práticas realizadas em sala de aula ainda estão voltadas para dimensões técnicas, que não se caracterizam por desenvolver as funções psíquicas que permitem à criança expressar-se, utilizando a imaginação e desenvolvendo o intelecto. Muitas vezes, caracterizam-se como divertimento e descanso, não como um aspecto propiciador de aprendizagem e desenvolvimento, conformem defende Vigotski (2008) e apoiadas nas contribuições de Kramer (2007) e Mello (2007). O espaço do brincar na vida das crianças, dessa forma, vai se tornando cada vez mais reduzido, cedendo lugar às atividades já reconhecidas como aquelas de caráter própria e convencionalmente escolares.

3.3 A BRINCADEIRA NA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES

No âmbito dos limites e possibilidades do brincar, nas práticas pedagógicas, situa-se a importância de refletirmos sobre as atividades realizadas em sala de aula e sobre o modo como elas articulam essa atividade, considerando-a um processo formativo da criança. Cabe, portanto, indagar até que ponto o brincar é abordado no planejamento das escolas, e que tempos e espaços lhe são garantidos, entre as disciplinas escolares, para compreender as relações entre o currículo e a ação pedagógica, na organização escolar.

A esse respeito, mencionamos o estudo da pesquisadora Maria Raquel Barreto Pinto (2007) que, ao pesquisar *A condição social do brincar: o ponto de vista da criança*, investigou como os estudantes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental compreendiam a condição social de ser criança, na escola, com ênfase para a importância da brincadeira, como uma atividade humana que a criança precisa aprender para se desenvolver, e como um direito a ser garantido. Mediante um estudo de caso etnográfico, a autora buscou compreender as possibilidades de a escola tornar-se um lugar privilegiado da infância, nos dias de hoje. Por meio de entrevistas com crianças, procurou demonstrar qual é o "ponto de vista" das crianças em relação ao tempo e ao espaço do brincar no interior da escola. Os resultados indicam que a escola, além de ser um lugar para aprender, é também um espaço para brincar. Todavia, a "condição social da criança na escola, especialmente no que se refere ao direito de brincar, encontra-se precária, devido às rígidas regras da escola e à introjeção de certos valores dos adultos, tais como ver a brincadeira como bagunça ou perda de tempo" (PINTO, 2007, p. 6). Para brincarem, as crianças criam estratégias para superarem a organização dos tempos e espaços da escola, brincando antes de a aula começar, nos intervalos, nas idas ao banheiro e nos corredores, durante o recreio ou, ainda, nas aulas de educação física. No estudo, fica evidente a capacidade das crianças de perceber e propor alternativas para superar os limites da escola, seja do brincar ou não, por exemplo, ao sugerirem a construção de um "parquinho" com gangorra, balanço, escorregador, casinhas para brincar no pátio, "campinho de futebol", sala de vídeo, a garantia de mais tempo para a leitura de livros de histórias, entre outros. A investigação sobre os tempos e espaços na escola instiga reflexões sobre as condições que organizamos e disponibilizamos para as crianças, na escola, sem a intenção de conformá-las e discipliná-las, mas para a possibilidade de um "lugar cheio de sentido, que desperte o gosto pelo

saber e que permita às crianças vivenciarem sua infância juntamente com seus pares” (PINTO, 2007, p.110).

Outra pesquisa com relevantes contribuições para a análise da relação infância e escola refere-se ao estudo de Carla Loureiro intitulado: *O ensino fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação: da “prontidão” à emergência da infância*. Este trabalho analisou a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos nos Colégios de Aplicação no Brasil, particularmente, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, no sentido de verificar os limites e possibilidades do direito à infância na escola. Por meio de um amplo e rigoroso levantamento da produção acadêmica existente sobre o EF de nove no Brasil, da análise da história de criação dos Colégios de Aplicação, dos registros observação participante buscou-se analisar o tema. A pesquisa traz a possibilidade de repensar a organização, estrutura e funcionamento deste nível de ensino, bem como toda a sua organização didático-pedagógica, em defesa do direito à infância na escola, ampliando o debate sobre a importância da infância neste local. No sentido de compreender a escola como lugar privilegiado da infância, a autora ressalta a necessidade da criação de novos tempos e espaços para as crianças na escola, onde elas deixem de serem simplesmente destinatárias do conhecimento. Assim, “para falar da urgência da infância na escola, será necessário enxergar a infância na escola” (LOUREIRO, 2010, p. 199).

Conforme Kishimoto (1998a), se a organização da escola prioriza o aprendizado de escrita e cálculos matemáticos²⁵, impossibilita o desenvolvimento e a inserção do brincar no trabalho escolar. Em decorrência desse predomínio, muitas vezes, o brincar passa a ser usado para exercitar e facilitar a transmissão desses conteúdos. Nessa ótica, ocorre a diminuição das brincadeiras de “jogo simbólico”, brincadeiras tradicionais, entre outras atividades potencializadoras do desenvolvimento, que são substituídas por atividades específicas com objetivos pedagógicos definidos.

Esses elementos podem indicar a desconsideração, na prática pedagógica, de características importantes do brincar, evidenciada pelo

²⁵ O aprendizado da leitura, escrita e matemática, por sua constituição de sistema simbólico, desempenha papel fundamental no desenvolvimento, pois, além de exercer a função mediatizadora na relação e apropriação dos bens culturais, essa apropriação permite que novas estruturas psicológicas sejam elaboradas (VIGOTSKI, 1998b). Apesar disso, a organização da escola não pode dar ênfase somente ao seu aprendizado.

predomínio do ensino dos conteúdos de matemática e português, por exemplo, em relação à realização da brincadeira. A pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida em Francisco Beltrão, ano de 2008 a 2009, evidenciou a forte presença de atividades de leitura e escrita, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em detrimento das atividades lúdicas (SANTOS, 2009). As informações dessa pesquisa, confirmando estudos de Kishimoto (1998b e 2001), mostraram que, apesar de os sujeitos da pesquisa reconhecerem a importância do brincar, eles evidenciam contradições nas situações de brincadeiras realizadas e suas finalidades, por demonstrarem o brincar ora para simples divertimento, ora para aprendizagem de conteúdos escolares.

Quando os professores envolvidos na referida pesquisa mencionavam algo sobre as brincadeiras realizadas durante as aulas, evidenciaram o brincar como um meio de ensino e aprendizagem de conteúdos, muitas vezes, com ações ou práticas didáticas esporádicas, repetitivas e/ou mecanicistas, pelas quais as brincadeiras perdem seu contexto simbólico construído pelas crianças. Na maioria das vezes, o brincar é usado com objetivos previamente definidos e apoiando-se apenas em atividades, brinquedos e materiais específicos para ensinar conteúdos escolares.

Na evolução do brincar, suas características potencializadoras de desenvolvimento mudam conforme a idade. De início, a situação imaginária da criança é mais uma imitação do real do que imaginação. Depois, a brincadeira ganha um propósito que justifica a atividade, determinando a ação efetiva da criança com ele. No final, surgem as regras, e, com o seu surgimento, é possível a separação entre trabalho e brincadeira. Segundo Leontiev (2006),

[...] velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a se desprender e a passar para um segundo plano. Uma nova atividade principal surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento. Essas transições, em contraste com as mudanças intra-estágios, vão além, isto é, de mudanças em ações, operações e funções para mudanças de atividade como um todo (LEONTIEV, 2006, p.82).

Na idade escolar, a brincadeira passa a preencher menos tempo da criança, devido à substituição por atividades do trabalho escolar, porém **não desaparece, tem continuidade nas ações escolares**, com a mesma capacidade de mobilizar e preencher necessidades (VIGOTSKI, 2008). A expressão destacada ressalta que, mesmo nas atividades escolares, o brincar mobiliza e preenche necessidades da criança. Fica evidente, assim, a importância de sua inclusão nas práticas escolares.

Apesar do ingresso na instituição de ensino, a criança deve ter condições para o desenvolvimento das brincadeiras, e essas condições devem lhe possibilitar o desenvolvimento da imaginação, criação, ampliação e transformação dos conhecimentos prévios. Da mesma forma, reafirma-se a importância da escola para intensificar as relações da criança com o mundo, como forma de interação e desenvolvimento.

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para imaginação dela (VIGOTSKI, 2009, p.22).

Quando evidenciamos essas questões, é importante ressaltar que reconhecemos a importância da escola no contexto intencional de formação humana. Referimo-nos, porém, à brincadeira como atividade cultural relevante que não deve ser desconsiderada no processo escolar da criança, pelas suas características. E que essas características não podem se perder, quando o brincar é tomado como recurso pedagógico para ensinar conteúdos. Conforme Quinteiro e Carvalho (2010),

[...] defender o brincar na escola não significa retirar a importância do ensino e da aprendizagem. Brincar, certamente, não é perda de tempo e deve fazer parte do projeto pedagógico da escola, uma vez que o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (QUINTEIRO; CARVALHO, 2010, p. 03).

Se a escola fosse um lugar pleno de sentido para as crianças, não cairia na armadilha de esquecer a criança, cedendo lugar apenas às atividades escolares burocratizadas, muitas vezes sem sentido para ela. Do mesmo modo, teria clareza de que muitas práticas são realizadas de forma mecânica, disciplinarizadoras e privilegiam alguns elementos de formação, deixando em segundo plano outras dimensões humanas potencializadoras, como o imaginário, o lúdico, o artístico e o afetivo, necessárias para humanização das crianças. Para defender a escola como lugar da infância, é preciso repensar os tempos e espaços escolares para que possamos permitir que as crianças se apropriem e vivenciem a escola como um “lugar cheio de sentido, onde sua voz e vez não sejam vistas como ameaças à autoridade e à defesa da ordem estabelecida pelos adultos na escola” (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p. 09).

A escola tem se preocupado sobre como as crianças aprendem? Como acontece o processo de humanização na infância? Que possibilidades têm o adulto professor e as crianças no processo de desenvolvimento humano? Segundo Mello (2007, p.86-89), o “encurtamento da infância”, mediante o processo disciplinador da escola, pode impedir as relações entre as crianças e crianças, adultos e crianças, porque se espera silêncio, passividade, submissão às regras e rotinas. Nessa direção, observa-se que uma das grandes necessidade atuais é resistir à tendência massificadora e conformista da escola, responsável pelo “enfraquecimento da tessitura dos fios da infância aos da escola” (QUINTEIRO, 2002, p. 37).

Os encontros e desencontros evidenciados ressaltam a necessidade de repensar sobre qual é a nossa responsabilidade, enquanto professores e pesquisadores, para que a brincadeira não se torne apenas um exclusivo recurso pedagógico. Considerar suas características, pensando em como usá-las e para que usá-las, ainda é o nosso maior desafio para que as brincadeiras assumam seu papel efetivo na formação da criança. Quando há reconhecimento da importância da brincadeira, ampliamos a necessidade de planejar tempos e espaços para a sua realização de modo que possa promover o desenvolvimento humano das crianças.

É nosso desafio propor pensar o papel do brincar na formação humana e a importância da formação de professores em relação às possibilidades de organização de um projeto educativo que, realmente, permita à escola disponibilizar para as crianças a apropriação da cultura, pelo brincar. A pesquisa anteriormente mencionada evidenciou que, nas escolas, dentre outros aspectos, nem sempre é possível contemplar o brincar, pela organização de tempos e espaços, pela falta de recursos

(materiais e brinquedos), fragilidade no processo de formação de professores, o que resulta em dificuldades de planejamento e organização do currículo – fatores que impossibilitam e reforçam as contradições vivenciadas pelos professores no desenvolvimento e inserção do brincar nas práticas escolares (SANTOS, 2010).

Diante disso, resta o compromisso de buscar contribuir com a produção de novos conhecimentos e o reconhecimento de que “a creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas” (MELLO, 2007, p. 85). Sem esse reconhecimento, manter-se-á o discurso de que a escola não tem condições, de que as crianças não aprendem, de que as crianças filhas da classe trabalhadora não avançam na escolarização, de que os professores não sabem ensinar, entre muitas outras questões não menos pertinentes e que ocultam ricos processos de formação, mas que passam despercebidos ou até mesmo ignorados. E, no caso específico das relações entre criança, infância e Movimentos Sociais do Campo, o que se impõe é buscar conhecer como tais relações se estabelecem e como se objetivam nas Cirandas Infantis.

Pensar o papel da brincadeira no desenvolvimento e formação humana traz consigo necessidade de aprofundamentos nos estudos sobre a criança e a infância, particularmente aos aspectos relacionados às políticas públicas, aos objetivos educacionais, aos planejamentos pedagógicos e à formação de professores. Tais estudos podem contribuir para ampliarmos os conhecimentos sobre as práticas realizadas em sala de aula, sobre as práticas pedagógicas vinculadas às crianças realizadas nos Movimentos Sociais do Campo, e como elas articulam a brincadeira, num movimento que possibilita a formação humana no encontro com os elementos da cultura.

No próximo capítulo, apresentamos a história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil, desde a sua gênese ao processo de consolidação como movimento social, histórico, político, e uma breve contextualização da luta pela terra no Estado do Paraná, local de desenvolvimento da pesquisa. Apontamos especificidades, objetivos, concepções, práticas e ideologias de uma luta abrangente e significativa na história do país.

4 MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: UMA HISTÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS

4.1 MST NO BRASIL

“A herança que o MST deixará para seus descendentes será bem maior do que a quantidade de terra que conseguir libertar da tirania do latifúndio; será um jeito de ser humano e de tomar posição diante das questões de seu tempo; serão os valores que fortalecem e dão identidade aos lutadores do povo de todos os tempos, de todos os lugares. Talvez seja especialmente enquanto produto de uma obra educativa que os Sem Terra possam ser vistos pela história como mais um elo que se formou em uma longa tradição de lutadores sociais que fazem a história da humanidade. Enraizamento no passado, combinado com projeto de futuro” (CALDART, 2001, p. 213).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra ou MST, é fruto das contradições históricas da sociedade brasileira. Opondo-se à situação de miséria e exclusão social, a organização do MST tem como unidade política fazer a luta contra o capitalismo vigente, propondo e construindo novas correlações de forças que demarcam processos sociopolíticos na luta pela terra e na luta pela Reforma Agrária²⁶. Portanto, “as lutas pela terra e pela reforma agrária são, antes de mais nada, a luta contra o capital” (FERNANDES, 2000, p. 47).

O MST nasceu da articulação de lutas pela terra, no período de 1979 a 1985, especialmente, na região Centro-Sul do país e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro. Sua gênese de organização aconteceu no interior dessas lutas de resistência dos trabalhadores contra a expropriação e pela sobrevivência. Em 1979, no dia 7 de setembro, um marco inaugurou o processo de formação do MST, em Ronda Alta, Rio Grande do Sul, onde aconteceu a primeira ocupação de terras pelo

²⁶ De acordo com o Estatuto da Terra (BRASIL, 1964), considera-se Reforma Agrária o conjunto de medidas que visem a promover melhor a distribuição da terra, mediante modificações no regime de uso e posse, a fim de atender aos princípios sociais e ao aumento da produtividade.

Movimento²⁷, apoiada pela Comissão da Pastoral da Terra (CPT). Essa ocupação demarca a luta pela democratização e pela consciência de classe²⁸.

Outro marco na construção e formalização do MST foi o Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná. Nesse encontro, também foi discutido o nome que seria dado ao Movimento. De acordo com Fernandes (2000), além da imprensa já ter popularizado o nome Sem Terra, este conceito continha a ideia de luta e resistência, sendo um substantivo cunhado na história, e o latifúndio é a sua contraposição. Por esses motivos, durante a discussão a respeito do nome, considerou-se a incorporação dos termos Movimento Sem Terra. “Todavia, procurou-se contextualizar essas palavras no âmbito do caráter de classe, introduzindo o termo Trabalhador Rural. Assim, foi aprovado por unanimidade o nome: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA” (FERNANDES, 2000, p. 80).

A atividade reuniu aproximadamente 100 trabalhadores rurais que ajudavam a organizar ocupações de terra em 12 estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pará, Goiás, Rondônia, Acre e Roraima, além de representantes da ABRA (Associação Brasileira de Reforma Agrária), da CUT (Central Única dos Trabalhadores), do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) e da Pastoral Operária de São Paulo. A partir desse encontro, foram definidos os seguintes objetivos: “a luta pela terra, a luta pela Reforma Agrária e um novo modelo agrícola; a luta por transformações na estrutura da sociedade brasileira; um projeto de desenvolvimento nacional com justiça social” (MST, 2012) ²⁹.

²⁷ Utilizamos a palavra Movimento, com letra inicial maiúscula, para representar a organização dos Movimentos Sociais do Campo, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

²⁸ Conforme Caldart (2004), o MST nasce das ocupações terra, e elas são sua marca mais forte. Do ponto de vista pedagógico, pode ser considerada uma das ações mais rica em significados socioculturais que formam o sujeito Sem Terra. Do mesmo modo que pode ser considerada a essência do MST. Com ela, se inicia a organização das pessoas para lutar pela terra, “um momento de reação contra essa condição social e a sua saída do anonimato” (CALDART, 2004, p. 167).

²⁹ Informações disponíveis em www.mst.org.br acesso em dezembro de 2012.

Os objetivos apresentados foram ratificados em 1985 no I Congresso Nacional do MST, realizado em Curitiba, cuja palavra de ordem³⁰ era: *Sem Reforma Agrária, não há democracia*. Esse período, decorrente do que se denominou de transição democrática, foi marcado pelo fim da ditadura militar, pela ampliação das perspectivas de lutas ocasionadas pela maior mobilização popular em defesa da Reforma Agrária, e pela reorganização sindical. Em 1985, também foi aprovado o I Primeiro Plano Nacional da Reforma Agrária (PNRA), com intuito de viabilizar a Reforma Agrária, seguindo o Estatuto da Terra - Lei 4.504³¹ (BRASIL, 1964) que prevê um sistema de relações entre o homem, a propriedade rural e o uso da terra, capaz de promover o progresso e o bem estar do trabalhador rural.

Governado pelo presidente José Sarney (1985-1990), o país enfrentava as marcas da ditadura e lutava pela redemocratização³². Contudo, a proposta de Reforma Agrária não atingiu efetivamente seus objetivos. Até 1989, ao final de um mandato de cinco anos, o governo assentou menos de 90 (noventa) mil famílias, ou seja, apenas 6% das metas previstas no PNR foram cumpridas. Apenas em 1993, foi possível realizar desapropriações para fins da Reforma Agrária, através da regulamentação da Lei Agrária nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993 (BRASIL, 1993), que regulamenta e disciplina disposições relativas à Reforma Agrária, previstas na Constituição de 1988. Essa regulamentação ocorreu durante o mandato de Itamar Franco, vice-presidente do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1994), que assumiu a presidência após seu afastamento, pela acusação de participar

³⁰ Os Movimentos Sociais, não apenas o MST, em seus encontros, marchas e reuniões utilizam-se de palavras com a finalidade de condensar e expressar objetivos estratégicos de determinado encontro e seu propósito. São as *Palavras de Ordem*, faladas ou escritas, que representam uma posição ideológica e uma ferramenta de luta.

³¹ A Lei 4.504 de 30 de novembro de 1964, contraditoriamente promulgada pelo então presidente da República General Humberto de Alencar Castello Branco, foi muito importante para a história da Reforma Agrária, por ser a primeira lei brasileira a tratar da questão da terra.

³² Nesse período, também, se destacou o movimento político conhecido como “Diretas Já”, em 1984. Esse movimento teve como objetivo principal a reivindicação por eleições presidenciais diretas no Brasil, ou seja, o direito de escolha, pelo voto, de seus governantes para o cargo de presidente. Apesar de agregar inúmeros partidos políticos, religiosos, artísticos, lideranças sindicais, estudantis e jornalísticas as eleições diretas não foram oficializadas nas eleições de 1985, e o Brasil manteve o sistema indireto.

de diversos esquemas de corrupção. Segundo Stédile e Fernandes (2000), Collor possibilitou ações repressoras ao MST, criminalizando a luta pela terra, o que significou um retrocesso para a luta pela Reforma Agrária.

São impasses e conquistas que fortaleceram o II Congresso do MST, em 1990, cujos objetivos foram sintetizados nas palavras de ordem: *Ocupar, Resistir e Produzir*. Esses objetivos representavam o sentimento de gerar uma nova sociedade nos assentamentos, organizar a produção e ter um novo modelo para a agricultura. Em 1995, durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o governo brasileiro priorizou a agroexportação visando atender aos interesses do mercado internacional e pagar as dívidas públicas. Esse fato não incentivou a produção de alimentos, provocando danos e desigualdades para quem vive no meio rural. Consequentemente, neste mesmo ano, o MST realizou seu III Congresso Nacional, em Brasília, reafirmando que a luta no campo pela Reforma Agrária é fundamental, mas nunca terá uma vitória efetiva se não for disputada pelo campo e pela cidade. Por isso, a palavra de ordem foi "Reforma Agrária, uma luta de todos". Já em agosto de 2000, o MST realiza seu IV Congresso Nacional, em Brasília, cuja palavra de ordem foi "Por um Brasil sem latifúndio".

Em 2002, a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva representou expectativas positivas para a efetivação da Reforma Agrária em todo o país, sendo elaborado o II Plano Nacional da Reforma Agrária. Acreditava-se que essa vitória eleitoral geraria mudanças significativas na construção de um modelo de agricultura que priorizasse a produção de alimentos, a distribuição de renda e a construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional. No entanto, apesar da defesa pela Reforma, a questão da agricultura enfrentou, e ainda enfrenta dificuldades.

Parece-nos que existe muito mais uma proximidade política com o paradigma do capitalismo agrário do que para com o paradigma da questão agrária, de modo que a questão agrária pode ser tratada como problema inexistente, e ainda poderemos ouvir que o tempo da reforma agrária já passou (FERNANDES, 2003, p. 06).

Essa trajetória retratou a luta travada entre o MST e as mudanças políticas de governo, que implicavam modificações significativas na estrutura fundiária, no modelo agrícola e no modelo econômico.

Acreditando que as mudanças sociais e econômicas dependem das lutas sociais e da organização dos trabalhadores, o MST continuou debatendo a sua organização interna, as ocupações e, principalmente, a expansão do Movimento em nível nacional. Com isso, foi germinando a concepção de movimento social e o amadurecimento político-ideológico do MST. Há, aproximadamente, 30 anos de história, o MST segue a luta pela construção de um projeto popular para o Brasil, baseado na justiça social e na dignidade humana, princípios definidos desde o primeiro encontro dos trabalhadores, em 1984 (FERNANDES, 2003). Nessa luta,

[...] as famílias passam a viver nos acampamentos, nas beiras de estradas ou em áreas abandonadas, enfrentando dificuldades no seu dia a dia para morar, dormir, descansar e comer. No entanto, encontram um refúgio na organização coletiva de uma comunidade, onde todos enfrentam os mesmos problemas juntos. Nesse processo, percebem que essa é a melhor maneira de enfrentá-los. Mesmo anos [permanecendo] embaixo da lona preta, resistem por conta da perspectiva de conseguir a terra, entrando em um programa de reforma agrária (MST, 2010a, p. 17).

A experiência trazida pelo MST é fruto do aprendizado das lutas e personagens que antecederam a sua fundação (STÉDILE; FERNANDES 1999). Dentre as lutas populares destacam-se: a Guerra dos Canudos (1896-1897), na Bahia, que mobilizou aproximadamente 10 mil pessoas no confronto entre trabalhadores e o exército pela terra e pela vida; a Guerra do Contestado (1912-1916), em Santa Catarina, outro conflito de resistência motivado pela falta de regularização de posse e expropriação de terras; o Cangaço, movimento que, desde 1870, demarcou uma forma de organização e espaço de revolta camponesa, em defesa da própria dignidade e das vidas das famílias. Embora fossem organizações isoladas, essas lutas representam uma importante força política que desafiaram a ordem instituída. Um dos mais importantes e radicais Movimentos organizados na luta pela Reforma Agrária foram as Ligas Camponesas. Sua formação iniciou-se por volta de 1945, em Pernambuco, através de ações do Partido Comunista Brasileiro (PCB) que, em 1954, criou a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTRB), com objetivo de formar uma aliança entre operários e camponeses contra a expulsão da terra e pelo assalariamento (FERNANDES, 2000).

Desse modo, podemos dizer que o MST dá continuidade a várias lutas populares que aconteceram no Brasil, desde 1500, como a luta dos índios, a luta dos escravos, a luta dos imigrantes, as lutas camponesas, entre outras, que marcam um duelo histórico e coletivo na busca da conquista da terra, do trabalho e condições dignas de vida. São formas de resistência frente à intensificação da concentração fundiária e contra a exploração, que refletem “lutas e guerras, uma após a outra ou ao mesmo tempo, sem cessar, no enfrentamento constante contra o capitalismo” (FERNANDES, 2000, p. 25).

O MST se organiza em 24 estados brasileiros, onde há aproximadamente 130 mil famílias acampadas e 370 mil famílias assentadas. Sua estrutura organizacional se baseia nos núcleos de base (compostos por 10 famílias) e seguido pelas brigadas (grupo de até 500 famílias), Congresso Nacional, Coordenação Nacional, Encontros Estaduais, Coordenações Estaduais, Coordenações Regionais, Coordenações de assentamentos e acampamentos, formação de instâncias de representação de setores de atividades nos assentamentos e acampamentos. O maior espaço de decisões do MST é o seu Congresso Nacional, que ocorre a cada 5 anos, no qual são definidas as linhas políticas do Movimento, e suas definições são sintetizadas nas palavras de ordem de cada Congresso, como já mencionado, e que se estendem para o período seguinte (MST, 2012).

Os núcleos de base constituem uma organização interna das famílias, em áreas de acampamentos e assentamentos. São constituídos com aproximadamente 10 famílias, um coordenador e uma coordenadora. As brigadas são organizadas por grupos de até 500 famílias que moram em assentamentos e acampamentos próximos, ou seja, por região. Em ambas as organizações, podemos identificar um dos objetivos do MST em construir uma organicidade coletiva, para envolver as famílias, em áreas de acampamentos e de assentamentos, e para estabelecer ligações entre as instâncias locais, regionais, estaduais e nacionais. Ou seja, uma organização que contemple desde o núcleo de base até a direção nacional.

4.2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA LUTA PELA TERRA NO ESTADO DO PARANÁ

No Estado do Paraná, o MST surge a partir da conjunção de lutas e conquistas que ocorreram em diversas regiões do Estado e com o

apoio de diferentes Movimentos isolados: Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná (MASTRO)³³, Movimento dos Agricultores Sem Terra do Norte do Paraná (MASTEN), Movimento dos Agricultores Sem Terra do Litoral do Paraná (MASTEL), Movimento dos Agricultores Sem Terra do Sudoeste do Paraná (MASTES), entre outros. Este último organizou-se, principalmente, com o apoio da CPT e da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR). De acordo com os estudos de Fernandes (2000), o MST, no Paraná, é conhecido pelas lutas de resistência, entre as quais se destacam a Guerrilha de Porecatu, no norte central, em 1950, e a Revolta dos Posseiros do Sudoeste do Paraná, em 1957.

A chamada “Guerrilha de Porecatu”³⁴ retratou a luta de posseiros contra os latifundiários e seus jagunços e contra as forças policiais, para a regularização da propriedade de terras. Inicialmente, os camponeses ocuparam as terras de Jaguapuitã e Porecatu, sem título de propriedade ou de posse, e, posteriormente, transformaram a terra bruta e improdutiva em um lugar fértil na produção de alimentos e enriquecimento da região. Porém, mediante uma forte pressão latifundiária, foi exigida a desocupação das terras, sem indenização ou qualquer outro reconhecimento legal dos direitos dos trabalhadores. Assim, sentindo-se lesados, os posseiros passaram a resistir aos despejos de suas terras. Essa luta foi uma vitória que marcou diversas outras manifestações, como a criação dos primeiros sindicatos de trabalhadores rurais, e, principalmente, ocasionou a assinatura do primeiro decreto de desapropriação de terras para fins sociais.

Ainda na década de 1950, a região Sudoeste do Paraná foi marcada pelos intensos conflitos da Revolta dos Posseiros³⁵ (ou Revolta

³³ O Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste (MASTRO) surgiu no ano de 1981, como consequência das lutas dos desapropriados, devido à construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. O MASTRO representa o início da organicidade do Movimento pela democratização do acesso a terra, e para a posterior formação do MST, como conhecemos atualmente.

³⁴ Símbolo da luta camponesa pela distribuição de terra no Brasil, a história da guerrilha de Porecatu, no Paraná, é resgatada no livro “Porecatu: a guerrilha que os comunistas esqueceram”, do jornalista Marcelo Oikawa, 2011.

³⁵ O conflito principal ocorreu em área que estava em disputa pela Gleba Missões, proprietária das terras que, posteriormente, passaram para o controle da Clevelândia Industrial e Territorial (CITLA), ação considerada ilegal pelo Tribunal de Contas da União. Apesar do recurso junto ao governo federal, a CITLA passou a vender as terras aos posseiros, obrigando-os a assinarem os contratos, com respaldo do então governador, Moisés Lupion. Os posseiros

dos Colonos) contra as explorações agrícolas e madeireiras. Como forma de repúdio aos sérios problemas de colonização da região e desapropriação das terras, causadas pelas empresas imobiliárias Clevelândia Industrial e Territorial Ltda, a Companhia Comercial Agrícola e a Companhia Apucarana, 6 mil posseiros avançaram sobre a cidade de Francisco Beltrão/PR, expulsaram as autoridades constituídas, tomaram estações de rádio e proclamaram a luta contra o avanço da concentração fundiária. Entre os Municípios tomados pelos posseiros, citamos: Capanema, Pranchita, Renascença, Marmeleiro, Pato Branco, Verê e Dois Vizinhos.

A partir do final de década de 1970, entra em cena, no Estado do Paraná, um novo elemento responsável pela expropriação e expulsão dos camponeses: a construção de complexos hidrelétricos. Segundo Bonin (1991),

O Paraná, como o país, foi palco de um processo que conduziu à expropriação de milhares de produtores e trabalhadores rurais: a construção em série de hidrelétricas e a consequente desapropriação de terras produtivas e densamente ocupadas. Esse processo obedece a uma mesma lógica do modelo agrícola modernizador, qual seja, a de abrir novos campos de aplicação do capital nacional e internacional no Brasil, além do seu objetivo explícito, que era criar condições para o desenvolvimento ampliado das atividades industriais e de serviços (BONIN, 1991, p.120).

Os paranaenses enfrentaram uma das maiores expropriações de terras do Estado, pela construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Organizados pela Comissão da Pastoral da Terra, esse processo levou à formação do “Movimento Justiça e Terra” que reivindicava, além da justa indenização, a terra, como primeira condição para continuarem sendo agricultores. É a partir dessa organização que se iniciaram, em 1982/1983, os primeiros Movimentos localizados no Estado, ou seja, o surgimento de uma forte organização de trabalhadores na luta pela terra.

articularam-se e, em 1957, foram vitoriosos, mas a situação só foi legalizada em 1960-1962. Para maiores informações, sugerimos os estudos de: COLNAGHI, Maria Cristina. Colonos e poder: a luta pela terra no Sudoeste do Paraná. Curitiba, 1984; e WACHOWICZ, Ruy Christovam. Paraná, sudoeste: ocupação e colonização. Curitiba: Lítero-Técnica, 1985.

As ocupações e conquistas de assentamentos em diferentes regiões constituíram um marco importante na formação do MST, no Paraná, entre as quais destacamos a ocupação das fazendas: Anoni, em 1982, em Marmeleiro; e Imaribo, em Mangueirinha, 1984 (FERNANDES, 2000).

No ano de 1985, o MST continuou intensificando os trabalhos de base e a organização de novas lutas em todo o Estado. No final do segundo semestre de 1985, eram 13 acampamentos espalhados pelas regiões Oeste, Sudoeste, Centro-Sul e Centro-Occidental, com aproximadamente 3.328 famílias acampadas. Em 1986, os trabalhadores acamparam frente ao Palácio do Iguaçu, sede do governo do Estado, em Curitiba, e, pela pressão ao governo, conquistaram a desapropriação, pelo INCRA, de 11 áreas de terra. Nesse mesmo ano, havia 30 acampamentos, com quatro mil famílias, espalhados por 18 Municípios paranaenses, além do acampamento em frente ao Palácio Iguaçu em Curitiba. Para manter o objetivo de ocupar e permanecer na terra, no final de 1986, o MST passou a organizar ocupações massivas em pequenos acampamentos. Desse modo, ocorreram ocupações na Fazenda Padroeira em Matelândia e na Fazenda Corumbatã no Município de Chopinzinho (FERNANDES, 2000).

Entre 1986 e 1987, o número de acampamentos havia duplicado, devido ao fortalecimento da organização e da necessidade de dobrar a luta. Até 1990, o Paraná já havia conquistado aproximadamente 60 assentamentos. Entre 1990 e 1994, as manifestações foram constantes, totalizando 43 ocupações, que envolveram 6.980 famílias. No seu processo de formação e territorialização, foram realizadas diversas ocupações, embates e negociações que consolidaram o MST no Estado do Paraná, uma história de conquistas pela resistência de um povo frente à desapropriação de terras (MORISSAWA, 2001).

Um exemplo histórico dessa luta, em 1996, foi a desapropriação da Fazenda Giacomet-Marodin, localizada no Município de Rio Bonito do Iguaçu, também conhecida como empresa Araupel³⁶. Essa é a maior ocupação de terra realizada no Brasil no ano de 1996. No dia 17 de abril,

³⁶ A formação da fazenda da empresa Araupel ocorreu em 1972, quando dois grupos do ramo madeireiro, a Madeireira Giacomet S.A. e a Marodin Exportação S.A. se uniram, formando a Giacomet - Marodin Indústria de Madeiras. O objetivo da nova empresa era aquisição de terras no Centro-Sul do Paraná, como foi o caso das fazendas Pinhal Ralo, Rio das Cobras e Campo Novo, formando uma área com cerca de 85.000 ha, que abrangia cinco Municípios paranaenses: Quedas do Iguaçu, Três Barras do Paraná, Rio Bonito do Iguaçu, Espigão Alto do Iguaçu e Nova Laranjeiras.

mais de 3.000 famílias acamparam na fazenda, e o processo de luta e resistência resultou na criação de dois assentamentos: Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire. O Assentamento Ireno Alves dos Santos foi criado no ano de 1996, com 900 famílias assentadas e inclui as comunidades de Primeira Conquista, Arapongas, Nova Santa Rosa, São Francisco, Juriti, Alta Floresta, Irmã Dulce, Boa Esperança, Nossa Senhora Aparecida e Campos Verdes. No ano de 1997 foi conquistado o assentamento Marcos Freire, por 601 famílias excedentes do Assentamento Ireno Alves e inclui as comunidades Paraíso, Campos Verdes, Quatro Encruzo, Alto Alegre, Centro Novo, Camargo Filho, Santa Luzia, Aliança, Apra, Cristo Rei, Nova Aliança, Água Morna e Alto da Água morna.

Devido ao grande número de pessoas Sem Terra, no ano de 1999, foram retomados os esforços para a conquista de mais uma área do latifúndio da Araupel, sendo realizado um grande acampamento nas margens da BR/PR-158, entre os Municípios de Laranjeiras do Sul e Rio Bonito do Iguaçu. Dessa ocupação, resultou a conquista do Assentamento Celso Furtado. Atualmente, a fazenda é organizada em quatro assentamentos: Ireno Alves dos Santos, Marcos Freire, Celso Furtado e Dez de Maio.

A região central do Paraná concentra o maior número de assentados, um total de 2.530 famílias, beneficiadas com a desapropriação de cerca de 50 mil hectares da fazenda Araupel³⁷. Durante esses 17 anos de história a implantação dos assentamentos desenvolveu a economia do Município e região, e a geração de empregos. Os assentamentos conquistaram o direito dos trabalhadores à educação, com a implementação de 10 escolas (6 municipais e 4 estaduais), atendendo a, aproximadamente, 2.500 educandos. São elas: Escola Rural Municipal Irmã Dulce, Paulo Freire, Chico Mendes, Herbert de Souza, Severino da Silva e Vanderlei das Neves; e os Colégios Estaduais Iraci Salete Strozak, Ireno Alves dos Santos, José Alves dos Santos, Sebastião da Costa. O MST dispõe de 9 Escolas

³⁷ Maiores informações sobre a abrangência do MST no Estado do Paraná podem ser encontradas no Banco de Dados da Luta pela Terra (DATALUTA), banco de dados que faz parte de um projeto de pesquisa e extensão criado em 1998 no Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA) vinculado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, campus de Presidente Prudente. Os relatórios são compostos de gráficos, tabelas, quadros e mapas sobre parte da realidade agrária brasileira.

Itinerantes³⁸, cuja base é a Escola Iraci Salete, educando cerca de 1.700 crianças, com aproximadamente 250 professores.

Apesar dos massacres, das repressões, dos despejos e enfrentamentos com a polícia militar e latifundiários, a luta prosseguiu, e prossegue, com a força que deixou marcas em muitos trabalhadores³⁹. A luta continuou, porque é necessária e justa. Com certeza, “era uma questão de tempo, de se fazer a história” (FERNANDES, 2000, p. 65). É essa luta, esse processo de reação contra a expropriação de terras, que gerou um Movimento coletivo não somente pela conquista da terra, mas também pela construção da identidade do trabalhador e pela visibilidade da sua organização. Aos poucos, o movimento dos trabalhadores ganhou força e direcionou novos princípios e perspectivas para organização popular, deixou de ser uma organização local e ganhou uma dimensão nacional.

4.3 MST E EDUCAÇÃO: “NOSSA LUTA É NOSSA ESCOLA”

Inicialmente, nos primeiros anos do MST, sua luta tinha como prioridade a conquista da terra. Posteriormente, essa luta passou a abranger vários setores de atuação, como a produção, a educação, a formação, a cultura, a saúde, o meio ambiente etc. A organização do MST estabelece-se por meio da prática, da própria luta, e não, necessariamente, de um projeto previamente elaborado. De acordo com a necessidade, diversas frentes de atuação foram criadas e formam uma ampla organização social entre acampamentos, assentamentos, escolas,

³⁸ Em 2013 as Escolas Itinerantes completaram 10 anos de luta e de conquistas no Estado do Paraná. Reconhecidas oficialmente desde 2003, através do Parecer nº1012/2003 do Conselho Estadual de Educação, as escolas representam um avanço na escolarização de crianças, jovens e adultos. Realizadas nos acampamentos, assentamentos as atividades têm como referência a “escola base”, neste caso a Iraci Salete Strozak, e seguem o projeto educativo do Movimento.

³⁹ Para maiores informações dos massacres, das repressões e dos despejos contra os trabalhadores rurais Sem Terra, consultar Revista Caros Amigos e Brasil de Fato. Fundada em 1997, a Caros Amigos é uma revista brasileira, com periodicidade mensal, que tem como foco um trabalho jornalístico investigativo, crítico e opinativo da sociedade. Suas publicações registram a história brasileira com liberdade de expressão e contraposição ao neoliberalismo. Brasil de fato é jornal semanal lançado desde 2003, com cunho político e analítico, tem seu debate voltado à necessidade de mudanças sociais no país.

cooperativas, secretarias e unidades agroindustriais (MORISSAWA, 2001). A base da consolidação dessa ampla estrutura e a qualificação da luta está em dois princípios fundamentais e indissociáveis: *organicidade* e *coletividade* (FERNANDES; STÉDILE 1999).

Para a formação, em todas as dimensões da luta, sejam elas políticas, administrativas, educativas, produtivas etc., o MST fomentou a produção e a publicação de cadernos de educação, cadernos de formação, boletins, revistas e textos que subsidiaram os estudos nas diversas frentes de atuação. Em 1984, começa a ser publicada a coleção Cadernos de Formação, incluindo temas como a Reforma Agrária, participação da mulher, ocupação, conquista da terra etc. Posteriormente, esses temas também são publicados no Jornal dos Trabalhadores Sem Terra que deu origem ao Boletim Informativo da Campanha de Solidariedade aos Agricultores Sem Terra. Nesse período de 1980 a 1990, aprofundam-se os debates sobre a área educativa, organizados pelo Coletivo Nacional de Educação, começam a ser editadas as primeiras “cartilhas pedagógicas” e os Cadernos de Educação (FERNANDES, 2000).

Outra necessidade estava presente na organização do MST: a educação e a escola. Iniciaram, então, as primeiras comissões entre pais e professores para reivindicar e organizar as escolas nos acampamentos e assentamentos. Assim, novas decisões políticas compuseram sua forma de luta e de organização para pensar a educação em suas escolas. Dentre os desafios assumidos para a conquista da escola, procuraram efetivar os seguintes objetivos: conhecer a realidade educacional do Movimento; garantir acesso, qualidade e permanência das crianças nas escolas; construção de uma proposta educacional e princípios pedagógicos específicos para transformação social; valorização do trabalho cooperativo; capacitação e formação de professores; alfabetização de jovens e adultos entre outros (FERNANDES, 2000). Assim, em 2012,

Em dados estimados pelo MST, sua conquista até aqui foi de aproximadamente 1.800 escolas públicas (estaduais e municipais) nos seus assentamentos e acampamentos, das quais 200 são de ensino fundamental completo e cerca de 50 vão até o ensino médio, nelas estudando em torno de 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos Sem Terra. [...] Também desencadeou um trabalho de alfabetização de jovens e adultos que envolveu, em 2011, mais de 8 mil educandos e

600 educadores. O MST desenvolve práticas de educação infantil em seus cursos, encontros, acampamentos e assentamentos, e tem cerca de 50 turmas de cursos técnicos de nível médio e cursos superiores, em parceria com universidades e institutos federais, com cerca de 2 mil estudantes (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 502)⁴⁰.

A organização da escola nasce como base ao desenvolvimento e continuidade da luta social proposta pelo MST, ou seja, parte do reconhecimento de que estão construindo “uma organização duradoura e uma luta de vida inteira” (CALDART, 2001), redimensionando, assim, o lugar e a importância da escola em sua dinâmica. Segundo Morissawa (2001):

No começo, a preocupação era o futuro de muitas crianças acampadas; depois, a conquista da escola legal; e logo em seguida, o tipo de ensino a desenvolver nessa escola, que tinha de ser necessariamente diferente em vista das circunstâncias e do tipo de alunos. [...] A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto

⁴⁰ Destacamos o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) que, desde 1995, promove a formação em nível médio e profissionalizante de educadores e educadoras dos acampamentos e assentamentos. Localizado em Veranópolis, Rio Grande do Sul, foi criado a partir de uma parceria da Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB) e da Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA) com o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998. Uma política do Governo Federal, executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que tem como objetivo ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores e trabalhadoras da Reforma Agrária. Como um instrumento de democratização do conhecimento, esse programa propõe cursos de educação básica, técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização. Além do ITERRA, destacamos a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), inaugurada pelo MST no ano de 2005, em São Paulo. A escola promove cursos formais e informais voltados para a produção, comércio e gestão dos acampamentos e assentamentos, e é referência como centro de educação e formação. Sua criação é um marco na história das lutas e conquistas do MST, considerada como um elemento de grande importância para o processo de formação da militância e identidade política do Sem Terra.

para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicações de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento (MORISSAWA, 2001, p. 239 - 240).

Fica evidente a importância do papel da escola para o MST e o processo de luta para a sua conquista e efetivação nos assentamentos e acampamentos, que aos poucos se tornou prioridade. A relação é claramente de mútua constituição: o Movimento contribui para a criação da escola sob outros parâmetros e essa escola contribui para a continuidade e vitalidade do Movimento. Dalmagro (2010), em continuidade aos esforços teóricos empreendidos, afirma que

Este momento inicial é marcado por duas concepções de escola: a “necessidade da escola” e a “escola como necessidade de luta”. A primeira é entendida como uma condição de acesso aos bens culturais produzidos socialmente, já a “escola como necessidade da luta” expressa a visão dessa instituição por outra perspectiva política, qual seja, da transformação social e de mudanças na escola. A primeira concepção é aquela que, em nosso entendimento, aparece com mais força e vai determinando a entrada da escola no interior da luta do MST; a segunda, ainda que possa já estar presente desde as primeiras escolas, o é de forma ainda pontual, não articulada e que, cremos, ganhará força no decorrer do tempo, tornando-se um fator a mais na opção de lutar por escola (DALMAGRO, 2010, p. 165).

A primeira escola oficial de um acampamento do MST surge na Fazenda Anonni, localizada em Sarandi no Rio Grande do Sul, em 1985/1986. Esse foi um dos maiores acampamentos realizados, quase 1.500 famílias e 1.000 crianças. Devido ao grande número de crianças em idade escolar, logo o MST manifestou sua preocupação com a implantação da escola. Antes mesmo da aprovação e da arrecadação de verbas para construção da escola pelos órgãos estaduais, o MST iniciou suas atividades em um barracão de lona preta. Eram três turnos, 23 professores para 600 alunos de 1ª a 4ª séries. Esse fato ganhou

importante significado, pois representou a construção de uma escola em uma área de conflito e de suposta ilegalidade. “Essa conquista da Anonni confirmou a força de organização e chamou atenção para a questão da escola entre todos os grupos do MST” (MST, 2005, p.15).

Na obra *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, Roseli Caldart (2004) apresenta cinco fatores que podem ser identificados como circunstâncias que ocasionaram surgimento da escola: 1) o contexto social objetivo de precariedade educacional no Brasil e, principalmente, no meio rural; 2) a preocupação das famílias sem terras com o baixo nível de escolaridade de seus filhos; 3) a iniciativa de mães e professoras em levar adiante essa preocupação com a escolaridade, assumindo a tarefa de educar e organizar atividades educacionais para as crianças; 4) o caráter massivo e popular do MST, que induz a participação de mulheres e crianças na sua coletividade; seu caráter político, e não apenas corporativo, que expande sua luta para além da aquisição de terra e exigiu uma conformação organizativa aberta a um tipo de demanda, como a educação e a escola; 5) e o perfil das pessoas que ajudaram a organizar o MST, pelo reconhecimento do valor da escola, incluindo-a como um dos princípios organizativos do Movimento, como tarefa do MST e como elemento crucial para a formação humana. A preocupação com a escola inicia por meio da luta das famílias, com objetivo de reconstrução da comunidade em todas as dimensões da vida social que isso envolve, incluindo a presença das escolas. Assim, o MST

[...] passou a se preocupar e a se ocupar mais detidamente com essa luta específica, e também com o que acontecia dentro das escolas conquistadas, à medida com que foi definindo com mais clareza os contornos de sua organização, de sua identidade política e cultural, e a abrangência de sua luta, onde então a formação das pessoas, a produção de novos seres humanos tornou-se um objeto tão importante quanto a conquista da terra, e exigente de integralidade e perspectiva histórica (CALDART, 2004, p. 380).

A formalização de um setor de Educação para o MST aconteceu em 1987, durante a realização do I Encontro Nacional de Educação, em São Mateus, Espírito Santo. Educadores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso, Espírito Santo e Bahia discutiram a formação de educadores e a implantação de escolas

públicas nos assentamentos. Tendo, como base, a necessidade de construção de uma sociedade igualitária e o entendimento da educação como um elemento fundamental nos processos de transformação social, duas questões centrais foram debatidas: *O que se pretende com as escolas dos assentamentos? Como deve ser uma escola de assentamento?*

Pautando-se nos referenciais teóricos de intelectuais, como Lênin, Marx, Engels, Leontiev, Antonio Gramsci, Rosa Luxemburgo, Pistrak, Paulo Freire, Anton Makarenko, Mao Tse-Tung, José Martí, Florestan Fernandes, Pedro Casaldáliga, dentre outros, o coletivo de educadores do MST passa a pensar uma proposta de educação específica para as crianças e a formação inicial e continuada dos educadores. Uma proposta educativa voltada para “os valores humanistas e socialistas, e que tivesse como horizonte principal a transformação social, a justiça social e a radicalidade democrática” (MST, 1996, p.6).

A partir das práticas e reflexões sobre finalidades educativas e métodos pedagógicos, foram formulados os princípios da educação no MST. Considerando que a educação no Movimento perpassa questões históricas, sociais e culturais, permeadas de contradições, nas quais os sujeitos sociais vão se constituindo, o MST foi construindo um método de propor a formação das pessoas. Essa concepção de educação foi possível através da identificação da intencionalidade educativa do Movimento e do conjunto de práticas vivenciadas que propiciavam a formação humana, seja pelo trabalho, pela luta social, pela organização coletiva, pela cooperação. Isso também permitiu pensar que “a ‘escola diferente’ que desde o começo se buscava construir era uma escola que assumisse o vínculo com esta luta, com a vida concreta de seus sujeitos, e partilhasse dos seus objetivos formativos mais amplos” (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 508).

Destacamos um dos importantes documentos sobre educação e escola produzido pelo MST: “Dossiê MST e Escola”, publicado em 2005. Resultado de estudos nos cursos de formação de educadores, Setor de educação e do conjunto do Movimento, esta coletânea sintetiza os documentos e produções do MST do período de 1990 e 2001. Foi esse o período em que o MST se dedicou a uma produção teórica específica sobre a escola e o ensino. O Dossiê anuncia os treze princípios pedagógicos e os cinco princípios filosóficos, que devem orientar a formação e a prática educativa. Os princípios filosóficos indicam: Educação para a transformação social; Educação para o trabalho e a cooperação; Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; Educação com/para valores humanistas e socialistas; e

Educação como um processo permanente de formação e transformação humana. Em complemento, os princípios pedagógicos reforçam os objetivos da educação no MST: Relação teoria e prática; Combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação; A realidade como base da produção do conhecimento; Conhecimentos formativos socialmente úteis; Educação para o trabalho e pelo trabalho; Vínculo orgânico entre processos educativos e políticos; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; Vínculo orgânico entre educação e cultura; Gestão democrática; Auto-organização dos/das estudantes; Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras; Atitude e habilidade de pesquisa; Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 2005).

Com o lema *nossa luta é nossa escola*, o Movimento destaca a educação para a transformação social, como um instrumento de luta. Trata-se “de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educadores como nos educandos” (MST, 2005, p. 161). Desse modo, o caráter da educação do MST seria um processo pedagógico que se assume político, que visa à transformação e à construção de uma nova ordem social. A escola seria esse espaço, intencionalmente organizado para a discussão, organização e fortalecimento das ações coletivas. Para isso, um dos objetivos principais da proposta do MST é a educação relacionada com a teoria e a prática, ou seja, o envolvimento e a participação social que permitam relacionar os conhecimentos aprendidos às questões do cotidiano. De acordo com os pressupostos, “as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos de práticas sociais e que, por sua vez, instrumentalizam práticas sociais” (MST, 2005, p.165).

Observa-se que os princípios educativos do MST buscam desmistificar o conhecimento e a cultura como um processo neutro e separado das relações sociais. Para o MST, a educação é um processo permanente de formação e transformação humana. Por tais princípios,

a) as pessoas não se educam da mesma maneira; daí porque a discussão metodológica de como educar, de como ensinar, de como aprender não é detalhe, mas sim elemento essencial para atingirmos nossos objetivos pedagógicos e políticos; b) a existência social de cada pessoa é o fundamento de sua educação. O que

educa/transforma a pessoa não é apenas o discurso, a palavra, a teoria. É sim a vivência concreta do novo. Se o que pretendemos é transformar ou construir comportamentos, atitudes, valores em nossos educandos/nossas educandas, é preciso organizar as condições objetivas para que vivam durante o processo pedagógico estas mudanças. Será a partir desta vivência e de tomar consciência dela, que irão acontecer mudanças reais nas pessoas, e poderemos dizer que realmente estão se educando; c) [...] a educação que pretendemos é cada vez menos um processo espontâneo e mais um processo intencionalmente planejado e provocado; d) a educação não é obra apenas da inteligência, do pensamento; é também da efetividade, do sentimento. E é esta combinação que precisa estar tanto no ato de educar, como no de ser educado (MST, 2005, p. 165).

Entre as manifestações educativas do MST está a mística, a bandeira, o hino. Representações históricas e simbólicas da luta pela terra, pela educação e pela vida, que traduzem sonhos, esperanças e ideologias. Desde 1986, foram discutidas as simbologias para identificação dos sujeitos na luta pela terra. A cor vermelha da bandeira representa o sangue derramado durante as lutas pela reforma agrária, a cor branca a paz que luta, a cor verde a esperança de vitória, e a cor preta o luto e homenagem aos trabalhadores mortos durante as manifestações. O mapa do Brasil, no centro da bandeira, indica o MST como uma organização nacional e que abrange todo o país. O casal de trabalhadores demonstra a coletividade da luta feita por famílias inteiras, e o facão representa as ferramentas de trabalho, de luta e de resistência.

Destacamos aqui a experiência de “recriação” da bandeira do MST apresentada na obra: “Alfabetização Cultural: a luta íntima por uma nova humanidade”, Dan Baron, 2004⁴¹. Com objetivo de

⁴¹ Dan Baron nasceu em Londres, em 1957. Formado em Literatura inglesa e com pós-graduação em Teatro Político pela Universidade de Oxford, trabalhou com os exilados políticos, sindicatos e sem-tetos ingleses. Como militante, integrou diversas atividades junto aos Sem Terras, os indígenas, ao movimento sindical e universitário, com o objetivo de formar educadores comunitários, inclusive no Brasil. Através de imagens, contos, poemas, relatos, o livro “Alfabetização Cultural: a luta íntima por uma nova humanidade” registra oito

estabelecer o diálogo entre os diversos territórios e suas manifestações étnicas, de gênero e de classe, entre outras experiências, o livro retrata uma atividade realizada no período de 1998 a 1999, na Escola Agrícola 25 de Maio, localizada no Assentamento Vitória da Conquista em Fraiburgo, Santa Catarina. Com a proposta da construção de um mural comunitário na escola, essa atividade mobilizou estudantes, educadores e militantes no “resgate” da identidade do MST e da simbologia de sua bandeira. A partir de encontros, estudos, histórias, desenhos, oficinas e do compartilhamento de conhecimentos, foi organizada uma proposta coletiva com intuito de integrarem à bandeira outros elementos que significam e enriquecem as vivências e lutas no MST.

Através do reconhecimento de seus “*objetos íntimos*” de trabalho, de ideologia, de contradições e significações sociais os educadores preencheram e complementaram essa ausência em um novo projeto para a bandeira, como um instrumento pedagógico na transformação da realidade social. Desse modo, foi incluída na Bandeira a imagem da criança Sem Terra com lápis na mão, representando a conquista pela educação nos acampamentos e assentamentos, o fósforo, lembrando o fogo que era aceso para impedir a invasão da polícia nos acampamentos, o desenho da terra e das frutas como resultados da produção do trabalho. Essa produção inspirou inúmeros debates e reflexões nos setores de formação, educação e gênero do Movimento e, “inevitavelmente reverberou e se tocou o limiar sensível entre resistência e libertação” (BARON, 2004, p. 224).

Assim como a bandeira, o hino expressa a força popular, principalmente, nos seguintes trechos: *Vem, lutemos punho erguido. Nossa Força nos leva a edificar, Nossa Pátria livre e forte, Construída pelo poder popular*⁴². Todas as manifestações podem ser consideradas formas de divulgação, não só ligadas às ocupações, mas às conquistas e aos objetivos realizados nos acampamentos e assentamentos. O conjunto de ações que envolvem a música, o teatro, a dança, durante as místicas, representam o esforço coletivo de seguir em frente. É a força para enfrentar as dificuldades, que impulsiona, mobiliza e inspira mudanças. Sem a mística, “não haveria história militante. As massas perderiam a

processos coletivos, além de conceitos e histórias que expressam as diferentes experiências culturais, seja no MST, na periferia urbana ou na comunidade indígena (BARON, 2004).

⁴² A visualização completa do hino do MST pode ser encontrada na página www.mst.org.br.

esperança logo no início e deixariam escapar a energia do combate, da resistência e da persistência” (BOGO, 2012, p. 478).

Em síntese, a mística é um ato cultural em que os Sem Terra exprimem, por diferentes formas de linguagem, suas lutas e esperanças, expressam coragem, sofrimento e obstinação. Essa cultura popular construída pelo MST, através das canções, das poesias, do teatro etc. caracteriza uma dimensão pedagógica do Movimento, ou seja, uma prática de contribuição para a formação da identidade política dos Sem Terra. “Dessa forma constroem conhecimentos, fazem filosofias e desafiam as teorias que os excluem da sociedade” (FERNANDES, 2000, p. 91).

Esse é o processo que chamaríamos de *Pedagogia do Movimento*, conforme propõe Caldart. A *Pedagogia do Movimento Sem Terra* “é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte” (CALDART, 2003, p. 52). Para a autora,

Trata-se de uma intencionalidade formativa produzida na dinâmica de uma luta social (pela terra, pelo trabalho, de classe), e de uma organização coletiva de trabalhadores camponeses, que pode ser pensada como um processo educativo. Sua lógica ensina sobre como fazer a formação humana em outras situações, mesmo institucionais, mas também pode ajudar a intencionalizar as próprias ações da luta na direção de objetivos mais amplos: pensar como cada ação – seja uma ocupação, uma marcha, uma forma de produção de alimentos – pode ajudar no processo de formação de seus sujeitos: como Sem Terra, como camponês, como trabalhador, como classe trabalhadora, como ser humano; que valores propõe, nega ou reforça; que postura estimula diante da luta, da sociedade, da vida; e que desafios de superação coloca à sua humanidade (CALDART, 2012, p. 549).

Esse significativo movimento do MST, considerado aqui como educativo, não significa dizer que ele cria uma nova pedagogia, mas apresenta uma nova forma de organização, incorporando diversas e combinadas matrizes pedagógicas, ou seja, produz uma síntese que não é original, mas também não é igual a outras pedagogias. Foi assim que, aos poucos, o MST foi consolidando sua convicção de que a escola deve

ser tratada como lugar de formação humana, e que uma proposta de escola vinculada ao Movimento não pode ficar centrada no ensino pelo ensino, deve ocupar-se de todas as dimensões que constituem a educação e não só dos elementos pedagógicos. A escola inteira deve ser pensada para educar: em seus tempos, espaços e em suas relações sociais.

Em outras palavras, o MST em sua dinâmica tem ajudado a produzir uma matriz pedagógica que é síntese e combinação de diversas matrizes pedagógicas ao mesmo tempo, e nisto talvez esteja uma das principais lições de pedagogia que se pode extrair de sua dinâmica, para pensar as práticas de educação como um todo. Não se trata de centrar um projeto educativo, ou educacional, em uma única pedagogia, ou eleger uma determinada prática social como sendo a prática educativa por excelência; menos ainda de ir alterando esta escolha ao sabor de modismos teóricos da conjuntura. Não é assim que os seres humanos se educam. Não há uma prática capaz de concentrar em si mesma, e de uma vez para sempre, todas as virtualidades pedagógicas necessárias à formação humana (CALDART, 2001, 219).

As “matrizes pedagógicas” do MST são caracterizadas pelos processos formadores que constituem o sujeito humano, histórico e social denominado Sem Terra, uma prática de como se educa e de como se faz a formação humana. Ou seja, essas matrizes, constituídas pela pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da terra, pedagogia da cultura, pedagogia da história, contêm em si teorias e práticas sobre formação humana, que possibilitam uma reflexão crítica para pensar e repensar o currículo e o ambiente educativo, seja ou não das escolas do MST. São cinco processos educativos básicos, ou matrizes, formadores do sujeito humano, conforme apresentamos a seguir: A primeira matriz é a Pedagogia da *luta social*: a luta está na base da formação dos Sem Terra, ela educa e constitui o ser do MST, quando mobiliza o sujeito para a transformação do mundo, saindo do seu estado passivo e conformista. A segunda matriz é a Pedagogia da *organização coletiva*: ao organizar-se para lutar, os Sem Terra educam-se e transformam-se numa coletividade em movimento que, por sua vez,

enraíza-os, ou seja, quanto mais estiver enraizado na sua coletividade mais poderá ser educado por ela. A coletividade educa, quando apresenta uma organização, uma unidade de ação, princípios e valores comuns com o ideal de que nada se faz sozinho. O motor é, justamente, a coletividade em movimento. A terceira matriz é a Pedagogia da *terra*: o processo educativo através da relação com a terra, com o trabalho e com a produção. A terra pode ser considerada a fonte da vida; a terra que se pretende conquistar é o lugar do trabalho, da produção, da moradia; a terra é mais do que a simples terra. A quarta matriz é a Pedagogia da *cultura* possui relações com as demais. É cultura no sentido de processo por meio do qual práticas sociais e experiências humanas vão constituindo um modo de vida, pelos comportamentos, convicções, valores, saberes. Está na luta do MST, no jeito de fazê-la e na sua dinâmica, nas ideias, nas marchas, na formação, no jeito de produzir, na mística, nos símbolos. A quinta e última matriz refere-se à Pedagogia da *história*. Ou seja, a possibilidade educativa se dá no cultivo da memória e na compreensão da história. Pela história é possível conhecer o passado, uma trajetória, e transmitir a outras pessoas; pode-se dizer que ela mantém viva a identidade Sem Terra (CALDART, 2004). Ao concordar com o exposto por Caldart (2001 e 2004), Dalmagro enfatiza as características da proposta e da experiência de educação escolar no Movimento. Segundo a autora,

o Movimento possui uma proposta e uma experiência de educação escolar ousada e original, apesar das grandes dificuldades que possui para implementá-la, conseguindo apontar alternativas para muitos dos problemas enfrentados por esta instituição em nosso país. Como pontos positivos destacaria desta proposta a gestão democrática, a organização coletiva dos educadores, a participação ativa dos estudantes, a inter-relação escola e comunidade. Mas são dois os pontos que me chamam a atenção: 1) a idéia de trazer a totalidade da vida humana para dentro da escola, ou seja, esta não é concebida apenas como espaço onde se trata o conhecimento, mas onde as múltiplas dimensões humanas são postas em reflexão e tratadas pedagogicamente. O ser humano é o foco central da escola. 2) a vinculação estabelecida entre Movimento Social e escola permite ao MST apropriar-se da escola, conseguindo ver ali um espaço importante de

construção de seu projeto político (DALMAGRO, 2010, p. 22).

Desse modo, apreender a dimensão educativa das ações do Movimento e suas lições, como referência de nossa prática e de nossa reflexão, pode também “educar o nosso olhar para ver mais do que o MST, mais do que os Sem Terra” (CALDART, 2003, p. 52). São as chamadas “*lições de Pedagogia*”, conforme propõe a autora, porque nelas há o reconhecimento de que:

As pessoas são o maior valor produzido e cultivado pelo MST; As pessoas se educam aprendendo a ser; As pessoas se educam nas ações que realizam e nas obras que produzem; As pessoas se educam produzindo e reproduzindo cultura; As pessoas se educam vivenciando valores; As pessoas se educam aprendendo a conhecer para resolver; As pessoas se educam aprendendo do passado para projetar o futuro; As pessoas se educam em coletividades; O educador educa pela sua conduta; É necessário conceber a escola como uma oficina de formação humana (CALDART, 2003, p.52 a 58).

São essas lições que nos permitem identificar sujeitos históricos, parte de uma luta histórica e abrangente, que apresentou mudanças significativas na conjuntura do nosso País. Com elas, talvez, possamos reconhecer o valor da luta de um povo que, na coletividade, encontrou forças para desbravar e resistir às desigualdades sociais. A pedagogia do Movimento se fortalece, à medida que envolve homens, mulheres e crianças em torno de um objetivo comum: igualdade de condições sociais para a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões, conforme consta em seus documentos. Por esse motivo, as ações de seus sujeitos acabam tendo um sentido histórico e uma influência política que vai além do seu conteúdo específico, ou seja, que vai além da luta pela terra.

4.4 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS *NOVOS SUJEITOS*: AS CRIANÇAS E AS EDUCADORAS

É importante destacar que a *ocupação da escola*⁴³ pelo Movimento modelou a configuração atual do Sem Terra, pois colocou em evidência a emergência de *novos sujeitos*: as educadoras e as crianças. Sujeitos que se tornariam novos personagens no cenário de luta pela terra e trariam novos traços para a identidade do Movimento. Junto à identidade do Movimento, foi firmada a identidade da educadora que, pela significativa participação das mulheres, conseguiu incorporar seus jeitos, valorizando sua atuação social no conjunto das frentes de ações do MST. A educadora, que entrou na história como esposa, mãe ou trabalhadora, agora faz parte do sujeito chamado Sem Terra e do cotidiano do MST (CALDART, 2004, p. 221).

A participação da mulher, como sujeito participante e reconhecido pelo MST, fortaleceu-se com a criação do Setor de Gênero, um espaço de formação e ação das mulheres. Essa integração permitiu, principalmente, a formação política das militantes, diante do processo de luta, de mobilização, de formação e de decisão frente às atividades. Presentes em todos os setores e instâncias políticas, elas têm sido fundamentais no desenvolvimento das ações em todos os níveis. Segundo Morissawa (2001), a primeira manifestação de organização das mulheres surgiu no 1º Congresso Nacional do MST, em 1985, no qual iniciaram os trabalhos para a formação da Comissão Nacional das Mulheres do MST. Em março de 1986, conquistaram o direito de receberem lotes na implantação dos assentamentos, superando a condição de serem dependentes em relação a pais ou irmãos.

Essa participação traz para o cenário do Movimento as crianças, filhas e filhos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, que passam a acompanhar as mães nas discussões, organizações e debates. De acordo com os estudos de Caldart (2004), o lugar das crianças no MST e a sua formação como sujeito Sem Terra ocorreram a partir de, pelo menos, três configurações. Primeiro, como *testemunhas* da luta das famílias pela

⁴³ No terceiro capítulo do livro “Pedagogia do Movimento Sem Terra” Caldart (2004) analisa a trajetória histórica do processo de *ocupação da escola*. Segundo a autora, esta ocupação parte de três elementos: reivindicação do direito à escola; a necessidade de construir a própria proposta pedagógica do MST; e a escola como parte da dinâmica do Movimento, tanto no cotidiano e das preocupações das famílias, como na sua dimensão política de estratégia na luta pela Reforma Agrária (CALDART, 2004).

ocupação das terras, ainda sem destaque na cena. Nessa configuração, as crianças

[...] estavam lá e acompanhavam, sofriam o desenrolar dos fatos de cada ocupação, de cada acampamento, de cada assentamento. No colo de suas mães, agarradas às suas mãos ou ainda dentro de suas barrigas, em um primeiro momento não tinham destaque na cena ou no enredo da ação, a menos que algumas de suas reações infantis espontâneas causassem espanto ou fossem notadas por algum observador mais atento. **Pela sua própria condição de crianças, seu testemunho jamais conseguiria ser passivo** (CALDART, 2004, p. 298-9, grifo nosso).

O segundo lugar ocupado pela criança é a sua condição de criança acampada ou criança assentada. Essa condição desdobrou no reconhecimento de sua presença e da necessidade de atenção específica. A presença notada vem acompanhada da *ocupação da escola*, ou seja, a escola traz a criança em cena, bem como a importância de um atendimento pedagógico diferenciado. Uma das tarefas da escola é garantir o cuidado pedagógico da infância Sem Terra.

É preciso garantir um tipo de socialização das crianças que permita a estes sujeitos particulares vivenciar a pedagogia do Movimento desde as características, necessidades e desafios próprios de seu tempo de vida, e através de momentos específicos de convivência com seus *iguais*. E a escola mais do que a família em particular, e até pelo caráter social que o próprio convívio das famílias sem-terra acaba assumindo em uma realidade de acampamento ou assentamento, pode ser efetivamente o lugar que coordena esse processo de socialização (CALDART, 2004, p. 384)

E o terceiro fator que implicou o lugar das crianças no MST é a construção da identidade como sujeitos Sem Terra, como parte efetiva da dinâmica do MST. É nessa nova condição de sujeitos que a criança entra em cena, produzindo sua identidade específica, como Sem Terrinha, como vem sendo chamada, e reforçando sua contribuição para

o Movimento, como uma organização duradoura e um projeto de futuro (CALDART, 2004).

Com objetivo de preparação de novas lideranças, além de cursos de formação política, são realizados encontros estaduais e nacionais para discussão dos encaminhamentos das lutas do Sem Terra, não somente para educadores, como também para jovens e crianças. Em 1986, em São Paulo, o MST realizou o 1º Encontro Infanto-juvenil, com filhos de assentados e acampados de vários estados brasileiros, com participação de aproximadamente 400 crianças e adolescentes. Em 1999, foi realizado o 1º Encontro Nacional do Sem Terrinha, em Brasília, resultando em várias reivindicações, como: a construção de escolas, parques infantis, bibliotecas, transporte escolar, merenda, formação de educadores, entre outras. Atualmente, em alguns assentamentos, são organizados os *Coletivos Infantis*, também chamados de Núcleos Infantis. Esses coletivos constituem-se como um espaço aberto à participação de crianças de 2 a 13 anos de idade, filhos de assentados e pequenos agricultores. É um espaço que promove atividades culturais, pedagógicas e políticas, assumidas coletivamente entre crianças e educadores do MST.

Os Encontros dos Sem Terrinha são considerados como atividades político-organizativas realizadas pelo MST, desde 1994, geralmente no mês de outubro, e corresponde à Semana da Criança. Esta atividade faz parte do processo de organização das crianças dos acampamentos e assentamentos do MST e é realizada nos estados em que o MST está organizado tendo uma abrangência regional ou estadual, dependendo das condições de cada Estado. A duração, em média, é de 3 a 4 dias. O número das crianças participantes no encontro também varia conforme o estado: há casos contabilizados de 150 ou, até mesmo, 700 crianças. O Estado do Pernambuco tem a experiência de ter realizado encontros com a participação de duas mil crianças (ROSSETTO, 2009, p.48)

Os *novos sujeitos* trouxeram para o MST a preocupação com a formação dos educadores e com a formação das crianças. Com a participação das mulheres, houve a necessidade crescente de pensar um local para as crianças ficarem durante as passeatas, as manifestações e

atividades em geral organizadas pelo MST. Um local que não fosse, simplesmente para deixar as crianças, mas um espaço que possibilitasse a formação em suas diversas dimensões: política, organizativa, profissional, cultural, estética, afetiva ou religiosa⁴⁴. Assim, foram propostas as primeiras experiências de atendimento organizado para as crianças pequenas. São essas experiências que impulsionaram as discussões sobre educação das crianças no Setor Nacional de Educação. No próximo capítulo, apresentamos a Ciranda Infantil, como uma proposta de educação do MST, e que vem contemplar esse objetivo de formação do sujeito e construção de uma identidade política.

⁴⁴ Esse é um dos cinco princípios filosóficos da Educação no MST, a educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, conforme apresentamos anteriormente. De acordo com esse princípio, a educação deve ser omnilateral, ou seja, que reintegre as diversas esferas da vida humana, e não uma educação unilateral, que privilegia apenas uma esfera da formação humana, por exemplo: só o intelecto ou só as habilidades manuais. A educação deve estar em sintonia com as dimensões da pessoa humana (MST, 2005).

5 A CIRANDA INFANTIL DO MST: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS

[...] “olhar com mais atenção para os novos sujeitos sociais deste momento histórico, que vêm sendo produzidos pela dinâmica das lutas sociais que não aceitaram a exclusão como um dado inevitável. Ao buscarem reconquistar o direito ao trabalho e à dignidade, estes sujeitos e suas lutas nos ensinam algo mais sobre processos de transformação social, e sobre práticas de educação a eles vinculadas. Os movimentos sociais têm sido espaços de organização destas lutas e de formação destes sujeitos” (CALDART, 2001, p. 2009).

A partir do momento em que o MST amplia os seus objetivos de luta, ou seja, a luta não apenas pela conquista da terra, mas também pela educação e pela escola, é possível identificar uma nova proposta educativa com características e particularidades próprias do Movimento. Para o MST, a educação se constrói pelos sujeitos que estão nela inseridos, seja em um espaço formal ou informal. Desse modo, sua defesa está em um processo de coletividade que intencione o cultivo da ideologia⁴⁵ e da militância dos princípios do Movimento, pautado na experiência da luta e dos conflitos sociais. A Ciranda Infantil vem contemplar esse objetivo: uma proposta de educação para as crianças pequenas que possibilite transformação do sujeito e construção de uma identidade política.

Trata-se, portanto, de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a ideologia revolucionária, tanto nos

⁴⁵ De acordo com o Dicionário do Pensamento do Marxista (BOTTOMORE, 2001) pensamento marxista o conceito de ideologia pode ser definido como a força organizadora entre a representação idealista dos homens e as suas reais condições de vida. A ideologia indica a consciência política das classes sociais, através de um conjunto de idéias, princípios e de concepções que representam e justificam os interesses nas manifestações individuais e coletivas diante das contradições sociais. Além disso, mais que um sistema de ideias, a ideologia orienta uma forma de ação, pois “está relacionada com a capacidade de inspirar atitudes concretas”. É, portanto, “na ideologia e pela ideologia que uma classe pode exercer a HEGEMONIA” (Idem, p. 186).

educandos como nos educadores⁴⁶. Para atender a esse princípio, a educação deve promover o sentimento de pertencimento, isto quer dizer, a consciência do que é ser trabalhador (a) ou criança Sem Terra. Assim, surgem as primeiras experiências de Educação Infantil no MST, como expressão daquilo que intencionavam para as crianças dos acampamentos e assentamentos, e pela necessidade de trabalhar a formação social e política das crianças e das famílias que fazem parte de um projeto de futuro.

As primeiras experiências de creches permanentes e itinerantes ocorreram no MST do Ceará. Inicialmente, esses espaços foram denominados de Círculos Infantis, com base na experiência educacional Cubana. Os Círculos Infantis, em Cuba, são instituições formais de educação que atendem crianças na faixa de seis meses a seis anos. Depois de ampla discussão nos coletivos de educação estaduais e nacionais, o espaço de Educação Infantil do MST passou a ser chamado de Ciranda Infantil, nome que se refere às brincadeiras, à dança, à cultura popular, às cantigas de roda e ao ser criança. Portanto,

O nome Ciranda Infantil não surge por acaso, ele surge expressando aquilo que buscávamos que sonhávamos para as crianças das áreas de assentamento e acampamentos no que se refere aos processos educativos para essa faixa etária. O nome Ciranda nos lembra criança em ação. E essa ação dá-se na brincadeira, que dever ser uma brincadeira coletiva. Vai além do brincar juntos, pois é um espaço de construção de relações através de interações afetivas, de solidariedade, de

⁴⁶ Quando o Movimento evidencia a necessidade de construção de uma identidade política nas crianças, não estaria desconsiderando elementos de imaginação e modos de ser e de pensar que, às vezes, ainda não estão situados ou mediados mais diretamente com vínculos racionais, pelo social? Esse elemento não seria uma contradição na dimensão formativa da infância no Movimento? Por exemplo, quando os educadores pensam as práticas pedagógicas com a literatura, muitas vezes, indicam aquelas que trazem uma descaracterização antiburguesa. Nessa perspectiva, qual é o status dos clássicos da literatura – infantil ou não – para a educação do Movimento? Ao mesmo tempo em que evidenciam a imaginação, fantasia e a criação nos espaços da Ciranda Infantil, ao tratarem da literatura, dissociam-na desses fatores do desenvolvimento infantil. Essa possível desconsideração interfere na formação da criança, evidenciando a fragilidade entre construir uma identidade política e considerar os elementos culturais necessários à formação.

sociabilidade, de amizade, de fraternidade, de solidariedade, de linguagem, de conflitos e de aprendizagem [...] (BIHAIN 2001, p. 30).

A primeira Ciranda Infantil Nacional aconteceu em 1997 no Encontro Nacional dos Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária, com 80 crianças de todo o país. No ano de 2000, durante o IV Congresso Nacional do MST, participaram 320 crianças na Ciranda Infantil Itinerante, e o encontro tornou-se um marco de referência para organização das Cirandas⁴⁷. Depois do congresso, o MST realizou um processo de valorização e multiplicação das Cirandas. Incluiu-as em todas as atividades e discussões do Movimento, pois há um grande número de crianças participando da luta, das mobilizações, dos encontros etc., o que implica a análise de seus desdobramentos e de um atendimento intencional e de melhor qualidade para as crianças, principalmente pela falta de políticas públicas para infância, no campo.

Na organização do MST, há dois tipos de Cirandas, a Ciranda Itinerante e a Ciranda Permanente. A Itinerante é aquela que acontece em cursos, marchas, reuniões, congressos e reuniões diversas, não possui um local fixo. Já a Ciranda Permanente é um espaço educativo organizado nos assentamentos, acampamentos, nas escolas e nos centros de formação, com período permanente (ROSSETTO, 2010).

Na definição do MST (2004), a Ciranda Infantil constitui um espaço educativo organizado, com objetivo de trabalhar as várias dimensões de ser criança, como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia. São espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças aprendem, em movimento, a ocupar o seu lugar na organização de que fazem parte, promovendo trocas, aprendizados e vivências coletivas. A Ciranda, para o MST, expressa os anseios e o que os trabalhadores e trabalhadoras buscam para a educação das crianças Sem Terrinha. Uma educação que privilegia as diversas

⁴⁷ Entre as experiências já consolidadas, destacamos a Ciranda Infantil Pequeno Colibri, localizada na cidade de Veranópolis, Rio Grande do Sul, vinculada ao Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) e ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). As atividades na Ciranda iniciaram em 1997, devido à necessidade apresentada pela presença de mães estudantes que realizavam o curso de magistério. Atualmente, atende, em período permanente, os filhos dos trabalhadores e trabalhadoras de diferentes movimentos sociais, não apenas do MST, que estudam nos cursos de ensino médio e superior. Conhecer essa Ciranda, em 2010, despertou o interesse pela pesquisa.

linguagens: as brincadeiras, as artes visuais, as histórias, o teatro, as músicas, a coletividade, conforme remete o próprio nome Ciranda Infantil, e de acordo com a sua intencionalidade.

Segundo o MST, os objetivos das Cirandas Infantis são:

Criar um espaço educativo para os filhos e filhas das famílias que participam do MST; Implementar a pedagogia do MST em Educação Infantil; Implementar na Ciranda Infantil a organicidade do MST; Organizar atividades nas quais as crianças sejam sujeitos do processo; Desenvolver a cooperação, de forma educativa que construa a vivência de novos valores; Trabalhar a criação de vínculos e relações com os demais setores do Movimento: gênero, saúde, formação, produção, frente de massa; Garantir a formação política pedagógica permanente das educadoras e dos educadores infantis; Realizar atividades em conjunto com as comunidades assentadas e acampadas (MST, 2004, p. 39)

Ainda de acordo com o MST, a implantação da Ciranda Infantil é organizada a partir da união e da sustentação de: educadores, planejamento, ambiente educativo e infraestrutura. **Educadores:** devem ser pessoas adultas, podem ser uma mãe, um pai, uma jovem ou um estudante que realize um trabalho intencional, planejado e avaliado na perspectiva de que os processos de troca são educativos, o coletivo educa. **Planejamento:** deve ser organizado diariamente, semanalmente e semestralmente, com intuito de trabalhar todas as dimensões da educação infantil no MST. **Ambiente educativo:** deve ser um espaço que proporcione a relação entre as atividades que acontecem dentro e fora das Cirandas, sua relação com as famílias, a comunidade, o assentamento ou acampamento. São as vivências que materializam os valores, os princípios e a identidade de criança Sem Terrinha. Para isso, os ambientes internos e externos devem propiciar que diversas linguagens se desenvolvam através dos símbolos, das canções, da mística, das histórias que devem estar presentes nesse cotidiano para o reconhecimento de pertencimento ao MST. **Infraestrutura:** Dentro das possibilidades existentes para atender as necessidades básicas das crianças, a organização das Cirandas deve conter, preferencialmente: cozinha, quartos, salas, banheiros, materiais pedagógicos, para que, às crianças, possam valer seus direitos de criança (MST, 2004).

Cirandas se organizam em Tempos Educativos, entendendo que todos os processos da vida humana podem ser formativos, desde que organizados e intencionalizados de tal forma. Essa perspectiva prevê: **Tempo Acolhida**, deve ser realizado com a chegada das crianças, por meio de uma música ou de uma brincadeira diferente que torne o ambiente acolhedor para recebê-las. **Tempo Linguagens**, integram atividades que envolvam diferentes linguagens, entre elas as artes plásticas, o teatro, a música, a dança, as histórias e as brincadeiras. **Tempo do Brinquedo**, pode ser livre ou orientado, a fim de propiciar a relação da criança com o mundo e estabelecer a socialização entre crianças e crianças, crianças e adultos. **Tempo do Descanso**, proporciona ambiente calmo e tranquilo para o descanso que é necessário para as crianças e os seus ritmos. **Tempo da Alimentação**, incentiva desde a autonomia de as crianças comerem sozinhas, até o reconhecimento de uma alimentação saudável. **Tempo da Higiene**, está presente em todas as situações diárias, antes das refeições, no escovar os dentes, no banho, depois das brincadeiras, na troca de fraldas. **Tempo Coletivo dos Educadores**, é exclusivo aos educadores, pode ser diário ou semanal, para avaliação, planejamento e, troca de experiências (MST, 2010b).

Inicialmente, a Ciranda estava dirigida apenas para crianças de 0 a 6 anos. Atualmente, o trabalho contempla a inserção de crianças dos assentamentos ou acampamentos com até 12 anos de idade. Como espaço de referência para as crianças, a Ciranda, permite a compreensão do projeto de sociedade que o MST vem construindo, através dos valores, da luta, da coletividade, da intencionalidade pedagógica, por meio dos quais elas se sentem parte do Movimento. O envolvimento das crianças pequenas nas ações do MST configura a infância no Movimento, ou seja, permite que as crianças passem de testemunhas da luta para sujeitos do processo, com uma identidade própria de crianças dentro da identidade do Sem Terra.

Uma vez que a condição de sem-terra envolve toda família, no MST, o lugar da criança, não é outro, se não o da própria luta; e é nesse contexto educativo que se engendra também grande parte das experiências de suas infâncias. Desse modo, pensar a infância no MST requer admitir que não existe uma realidade homogênea que a caracteriza, uma vez que condicionantes como classe, etnia, cultura e gênero colocam as crianças em confronto com diferentes experiências

socioculturais [...]. Contudo, pode-se identificar que alguns elementos são comuns na constituição das experiências socioculturais das crianças que estão envolvidas na luta pela terra, como a condição de viverem suas infâncias no contexto do mundo rural, pertencerem à classe trabalhadora e fazerem parte do MST. Esse último elemento talvez seja o que mais as identifica enquanto coletividade e mais as diferencia em relação às outras crianças – que também vivem no meio rural e da mesma forma pertencem à classe trabalhadora. Mais do que ser filho e filha de acampados e assentados, a participação vai possibilitando também a construção de uma identidade coletiva, quando passam a perceber-se como Sem Terrinha (ARENHART, 2007b, p. 10).

Participar do movimento da luta vai educando um modo de ser específico. A partir dos objetivos, e por meio dos valores e das práticas realizadas, potencializa o principal traço da humanidade: a possibilidade de fazer-se e refazer-se a si próprio, enquanto contesta a ordem vigente, problematiza e propõe valores, possibilita transformações históricas e se produz como sujeito da história. Desse modo, as ocupações, as mobilizações, a conquista da escola, o trabalho, a mística constituem elementos pedagógicos intencionais que desenvolvem um processo educativo na formação da identidade Sem Terra. “Os sem-terra se educam como Sem Terra (sujeito social, pessoa humana, nome próprio), sendo do MST, o que quer dizer, construindo o Movimento que produz e reproduz sua própria identidade e conformação humana e histórica” (CALDART, 2001, p. 218).

De acordo com Caldart (2004), um detalhe a mais a observar é o de como cada vez mais está presente a figura da criança nas ações do MST, seja nas capas de revistas, calendários, cartazes ou nas manifestações, fazendo parte da imagem pública do MST, e, junto com elas, aparecem suas escolas e suas experiências de educação. Além disso, é importante refletirmos sobre os direitos das crianças diante das atividades vivenciadas na condição de partícipes dos processos de produção e manutenção da vida em comunidade, cuja identidade vai sendo construída na luta da sua própria organização. Certamente, a possibilidade ou não do exercício dos direitos de participação evidencia o lugar e os papéis que são destinados e ocupados pelas crianças do campo. Para Caldart (2004), devemos pensar a formação política e

organizativa sem deixar de considerar seu jeito de criança, sua condição infantil, sua condição de estudantes com características, interesses, desejos, sonhos desse tempo de vida. Essas indicações ressaltam os questionamentos da nota explicativa número 46.

Será que, talvez, a presença do Movimento na vida das crianças esteja dizendo “que próprio da infância, afinal, é ter a possibilidade de vivenciar a totalidade das dimensões que formam a vida humana, e que participar da luta pela recuperação de sua própria dignidade e de suas famílias é uma delas” (CALDART, 2004, p. 308). Vamos considerar este como um primeiro passo para olhar com mais atenção para os novos sujeitos sociais desse momento histórico, para compreensão dessa possibilidade de viver a infância de um jeito diferente, na coletividade em movimento, e o que eles nos ensinam, para provocar e trazer novos elementos para discutir a infância e seus espaços de educação. Procuraremos isso na pesquisa de campo, conforme apresentamos no próximo tópico.

5.1 INICIANDO A PESQUISA DE CAMPO: CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA

Entre as cidades de Laranjeiras do Sul e Chopinzinho, localiza-se o Município de Rio Bonito do Iguaçu, todos situados na região centro-oeste do Paraná. Em 1953, foi criado o Distrito Administrativo de Rio Bonito, como território pertencente ao Município de Laranjeiras do Sul. Em 1986, iniciou-se a luta pela emancipação política do Distrito, porém, apenas em 1993, Rio Bonito do Iguaçu foi desmembrado de Laranjeiras do Sul. Atualmente, pertence à microrregião Cantuquiriguaçu. Aproximadamente, 40% da sua área são ocupadas por assentamentos resultados da desapropriação da Fazenda Giacomet- Marondin, também conhecida com Araupel. Configura uma das maiores ocupações do Sul do Brasil, que destinou a cidade ao maior número de assentados do Estado do Paraná, como já mencionado.

Segundo dados do INCRA (2012), a região centro-oeste do Paraná é uma das maiores áreas contínuas reformadas do Brasil pelo processo da luta pela terra do MST, com, aproximadamente, 4.850 famílias assentadas e, aproximadamente, 1.100 acampadas em 16 Municípios da região, como, por exemplo, Quedas do Iguaçu (1.054 famílias) e Rio Bonito do Iguaçu (1.573 famílias). Sem dúvidas, o MST tem forte atuação nas regiões paranaenses, por sua história de luta pela terra, educação, desenvolvimento sustentável e transformação social.

Devido à proporção dos assentamentos, a cidade de Rio Bonito do Iguaçu necessitou de um reordenamento infraestrutural, político e econômico. Teve muitas transformações significativas, a partir de 1996, com a chegada das famílias integrantes do Movimento Sem Terra, que ali permaneceram acampadas, passando por muitas dificuldades, até conseguirem formar dois grandes assentamentos: Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire. A economia é baseada, principalmente, na agricultura e na pecuária. A população é formada por uma maioria de pequenos agricultores, que sustentam suas famílias com o cultivo da terra.

Rio Bonito do Iguaçu é margeado pelo Rio Iguaçu, que tem várias usinas hidrelétricas ao longo de seu percurso, como a Usina de Itaipu, Salto Segredo, Salto Osório e Salto Santiago. A Usina Salto Santiago está localizada entre as cidades de Rio Bonito e Quedas do Iguaçu, sob responsabilidade da Central Elétrica do Sul do Brasil (ELETROSUL), até 1997, construída entre 1975 e 1982, e é um fator que originou profundas modificações estruturais nas cidades da região. Atualmente, pertence à Tractebel Energia S. A. Para a construção da usina, foi edificada uma ampla estrutura para atendimento dos operários e técnicos que, na época, chegou a abrigar, aproximadamente, 13 mil pessoas. Com a obra concluída, em 1983, foi planejada sua total desativação. Porém, grande parte da estrutura permaneceu, entre elas residências, escritórios, refeitório, hospital, quadra esportiva, instalações de energia, abastecimento de água, entre outras.

É importante destacar que, após anos de abandono do espaço pelos funcionários da usina, o MST, junto ao INCRA solicitou a ocupação da área. Essa ocupação tinha como principal objetivo a construção de um projeto de educação popular na Reforma Agrária, com ensino técnico e superior. A iniciativa visava à inclusão de programas voltados para a educação, saúde, cultura, alternativas de emprego e renda. Desse modo, em 1998, iniciaram-se as primeiras discussões entre o Movimento e os responsáveis pela usina para construção de um centro educacional que agregasse serviços e atividades potenciais ao crescimento dos assentamentos, ou seja, a formação da primeira cidade da Reforma Agrária. Teve início, então, a procura das ruínas que restaram encobertas entre a mata. Essa busca trouxe novos eixos de conflito e disputa entre latifúndios, mídia e Estado.

As estruturas da antiga vila foram reaproveitadas para a construção do Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO), contexto em que foi realizada a presente pesquisa, conforme ilustra a figura seguinte:

Figura 1. Vista aérea da região em que se situa o CEAGRO de Vila Velha em Rio Bonito do Iguaçu/PR.



Fonte: Elaboração da autora, a partir do Google Maps. Acesso em outubro de 2013.

O CEAGRO foi o primeiro Centro de Formação constituído pelos assentados de Projetos de Reforma Agrária, vinculado ao MST no Estado do Paraná. Oferece cursos de Formação Profissional, em nível médio, técnico e superior, para filhos e filhas de assentados e pequenos agricultores que encontram, na Agroecologia e na cooperação, uma alternativa de produção sustentável. Atualmente, é referência na realização de processos educativos do MST no Paraná, pois é considerado um espaço de formação política, técnica e organizativa. Sedia encontros, atividades, seminários e, principalmente, capacitação dos sujeitos do campo. Além de referência do MST, exerce um papel importante junto a outros Movimentos Populares, como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)⁴⁸. Na figura 2 apresentamos a vista aérea da área de localização do CEAGRO:

⁴⁸ O MST do Estado do Paraná, através do CEAGRO, conta com a parceira da MUNDUKIDE, uma fundação de intercâmbio cooperativo ligada ao grupo da

Figura 2. Vista aérea do CEAGRO de Vila Velha em Rio Bonito do Iguaçu/PR.



Fonte: Elaboração da autora, a partir do Google Maps Acesso em outubro de 2013

Em seu espaço são realizados cursos de Técnico em Meio Ambiente, Especialização e Extensão em Produção de Leite Agroecológico, Bacharelado em Economia e Técnico em Agroecologia, em parceria com Universidades e Institutos Federais, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB), Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER). No ano de 2007, teve início a primeira turma do curso de Agroecologia, em parceria com a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná. Interligado à Escola Iraci Salete Strozak, o centro é composto pelos setores de trabalho, produção, moradia, econômico e pedagógico. Possui uma área total de 124 hectares, e suas instalações contemplam salas de aulas, refeitório, alojamentos, biblioteca, sala de informática, secretarias, além da Ciranda Infantil e das moradias familiares. Na sequência as

Universidade Mondragon, Espanha, e com LANKI que é um Instituto de pesquisa da Universidade Mondragon. Esta parceria tem objetivo de intercambiar experiências entre o país Basco e o Brasil, atuando na formação administrativa, cooperativa e na área social.

figuras 3, 4 e 5 apresentam algumas das instalações do CEAGRO em Rio Bonito do Iguaçu.

Figura 3. Foto do CEAGRO estrutura externa.



Fonte: Registros da pesquisa de campo desenvolvida em Abril de 2013

Figura 4. Vista externa da Biblioteca do CEAGRO.



Fonte: Registros da pesquisa de campo desenvolvida em Abril de 2013.

Figura 5. Vista externa dos Alojamentos do CEAGRO.



Fonte: Registros da pesquisa de campo desenvolvida em Abril de 2013.

Figura 6. Refeitório do CEAGRO.



Fonte: Registros da pesquisa de campo desenvolvida em Abril de 2013.

Fundamentando-se nos estudos de Spinelli (2012)⁴⁹, neste trabalho não realizamos entrevistas nem uso de imagens com crianças. Do mesmo modo que os questionários e suas informações serão usados apenas como forma de análise e conhecimento, as falas dos sujeitos da pesquisa não serão apresentadas no corpo do texto e nem os identificarão. Considerando o tempo de mestrado, sua abrangência e o rigor exigido, muitas vezes, as pesquisas realizadas apresentam as falas dos sujeitos ao longo do texto, sem conexões, com frases soltas e reproduzidas, “sem qualquer tentativa de identificar regularidades, relações e categorias e/ou se servir de um instrumental analítico capaz

⁴⁹ Neste trabalho, Spinelli (2012) identifica e analisa as metodologias de pesquisa que vêm sendo utilizadas com a criança na escola com o objetivo de compreender como ela emerge como *sujeito e objeto* na pesquisa educacional, e quais são as contribuições dessa produção para a explicitação do fenômeno da infância na sociedade contemporânea. Ao traçar um panorama da produção acadêmica, no período de 1987 a 2010, a autora revela uma forte tendência relacionada ao uso da etnografia e as suas implicações teóricas, metodológicas e éticas desse procedimento metodológico.

de organizar e dar sentido aos dados” (ALVES-MAZZOTTI, p. 2001 43). Trata-se de questões éticas da pesquisa, envolvidas na autorização para o uso de imagens, nomes verdadeiros, falas, desenhos, e a relação dessa autorização como forma de reconhecimento da autoria dos sujeitos pesquisados (KRAMER, 2002).

As informações apresentadas no questionário indicaram novos caminhos para a análise, como também a possibilidade de aprimorar os procedimentos de coleta de dados. Para aperfeiçoamento e reconhecimento do campo de estudo, realizamos a leitura das dissertações que tiveram como tema a Ciranda Infantil, dando atenção especial aos objetivos, metodologia e conclusões para identificar os aspectos comuns e as particularidades com relação a cada pesquisa. As informações apresentadas por Rossetto (2010) indicavam o número de 11 Cirandas no Paraná, 5 em acampamentos e assentamentos e 4 em Centros de formação do MST. Atualmente, identificamos 4 Cirandas em funcionamento no Estado, ambas realizadas nos Centros de Formação, conforme apresentamos a seguir:

Quadro 4. Cirandas Infantis Permanentes no Paraná

CIRANDAS INFANTIS PERMANENTES/PR	LOCALIZAÇÃO
Escola de Agroecologia Milton Santos	Maringá
Escola Iraci Salete Strozak - Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO)	Rio Bonito do Iguaçu
Escola José Gomes da Silva - Instituto Técnico de Estudos e Pesquisas da Reforma Agrária (ITEPA)	São Miguel do Iguaçu
Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA)	Lapa

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Pela localização das Cirandas Infantis e dos responsáveis pelo setor, foi possível a definição dos sujeitos da pesquisa e o local de campo. Essa definição considerou o histórico do MST no Paraná, conforme apresentamos, e, entre as 4 Cirandas Permanentes em funcionamento, selecionamos a Ciranda Infantil do CEAGRO, por ser referência em atendimento às crianças durante as etapas de formação de educadores. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários e observações do espaço organizado pela Ciranda, das atividades cotidianas, das brincadeiras realizadas e dos processos educativos

realizados pelos educadores. Esse método de observação se organizou, principalmente, através das “notas de campo” que, conforme Lüdke e André (1986), abrangem grande parte dos dados recolhidos durante o estudo. A partir da recolha dos dados, organizamos sua sistematização e análise, considerando o quadro teórico definido pela leitura de bibliografia, os objetivos da pesquisa e as próprias evidências do processo investigativo. As informações e análises são apresentadas no próximo tópico: “A Ciranda Infantil de Rio Bonito do Iguaçu”, no qual procuraremos evidenciar quem são as crianças e os educadores da Ciranda de Rio Bonito do Iguaçu, qual a concepção e a condição de criança que perpassa a organização das atividades propostas pelo MST, e qual a intencionalidade pedagógica das ações realizadas, tomando como base a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.

5.2 A CIRANDA INFANTIL DE RIO BONITO DO IGUAÇU – PARANÁ

Os primeiros ensaios dos procedimentos da pesquisa de campo ocorreram no mês de fevereiro de 2013, quando realizamos uma visita ao Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO), um dos locais da Ciranda Infantil no Estado do Paraná, para apresentação da pesquisa aos coordenadores e verificação da possibilidade de sua realização na instituição. Depois da visita inicial, com autorização, marcamos uma semana do mês de abril para as observações e acompanhamento da Ciranda Infantil. Em um dos alojamentos próprios da instituição, nesse período, foi possível acompanhar e experienciar um pouco de cada uma das atividades realizadas, um pouco de cada uma das experiências significativas para os sujeitos do MST. Além de um olhar atento às novas formas de organização educativas, estava presente a necessidade de reconhecer os espaços de sociabilidade das crianças, quais as características dessas práticas sociais e a complexidade da infância nesse contexto.

Aquilo que achávamos que era conhecido, devido a nossa breve experiência no MST, tornava-se cada vez mais complexo diante da abrangência da luta que reúne sujeitos históricos e muitas marcas cravadas, como organização política por reformas sociais. Assim, o fazer a pesquisa, a análise do objeto de estudo e a clareza dos objetivos foram se constituindo através da imersão na realidade. O enlace entre a teoria e a realidade despertava percepções que, até então, pareciam estar ocultas entre ações antes aparentes. Era necessário o diálogo entre a trajetória de vida, os fenômenos da realidade e a solidez de uma base

teórica que substanciasse reflexões e mobilizações na busca e na produção de novos conhecimentos. Ou seja, um conhecimento que ultrapassasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão daquilo que observamos. Todavia, essa tarefa exigia, antes de tudo, um deslocamento, para que pudéssemos observar sem nos deixar levar por sentimentos ou emoções pessoais. É trilhando os caminhos da pesquisa que, aos poucos, vamos contruindo a identidade de pesquisador crítico.

Durante a semana de observação, realizava-se a segunda semana a etapa de formação do Curso Técnico em Meio Ambiente. A organicidade do curso é composta em Tempo Escola e Tempo Comunidade, sob regime de alternância. O sentido da palavra alternância é ocorrer alternadamente. Assim, o curso é realizado em tempos alternados, visando à “vivência” dos conhecimentos aprendidos em sala de aula nas comunidades. O Tempo Aula e o Tempo Comunidade não podem ser compreendidos de forma separada, mas, sim, distintos no que diz respeito ao espaço, tempo, processos e produtos. Ambos estão intrinsecamente ligados à forma de morar, trabalhar e viver no campo e “anunciam outra forma de fazer a escola, de avaliar, de relação com os conteúdos, das ferramentas de aprendizagem, da relação entre quem ensina e quem aprende” (PRONERA, 2006, p. 1)⁵⁰. De acordo com o calendário de formação e buscando o exercitar os princípios do MST, as atividades foram política e pedagogicamente organizadas em: Tempo Aula “Estado, sociedade civil e políticas públicas”; “Cultura Camponesa”; “Ato Político 17 de Abril” e a “História das políticas públicas de saúde no Brasil”; “Estrutura e organização do SUS” e “Língua Portuguesa”; Tempo Trabalho; Tempo Descanso; Tempo Seminário; Tempo Educação Física; Tempo Núcleo de Base; Tempo Estudo; Tempo Leitura; Tempo Cultura; Tempo Sistematização e Tempo Núcleos de Base.

Outra singularidade dos cursos de Formação propostos pelo MST, além da alternância, inclusive no CEAGRO, é o princípio pedagógico da auto-organização dos sujeitos. Esse trabalho é

⁵⁰ Em continuidade ao estudo do tema sobre a Pedagogia da Alternância sugerimos a leitura de: MST. Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005; ITERRA, Cadernos do. Memória Cronológica. n. 1. Veranópolis/RS. fev., 2001; e ITERRA, Cadernos do. Pedagogia da Terra. N. 6. Veranópolis/RS: dez., 2004.

desenvolvido por meio das relações de cooperação, ou seja, parte de uma ação coletiva, organizada e orientada por equipes de trabalho, ou os chamados Núcleos de Base. São realizadas atividades e organização dos espaços diversos: limpeza de refeitório, limpeza de cozinha, preparo de refeições, limpeza e manutenção dos espaços externos como grama, arvoredos entre outros. A dimensão educativa da auto-organização está na possibilidade do exercício da cooperação e da gestão democrática, que permite avaliar os avanços da coletividade e da organicidade, bem como seus objetivos e intenções educativas.

No espaço do CEAGRO, entre as ruínas da antiga usina e das novas construções, encontram-se histórias, anseios e ideais que desenham um objetivo comum entre os sujeitos: a luta pela educação. Não podemos deixar de evidenciar a relevância da conquista desse espaço que concentra elementos potenciais para a formação, seja das crianças, seja dos demais educandos, nas etapas de formação. Lembramos, porém, que a formação ocorre quando há o reconhecimento do caráter político e o exercício da função social do educador na luta pela democracia. Como bem afirmou Florestan Fernandes (1986), no artigo “A formação política e o trabalho professor”:

O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente (FERNANDES, 1986, p. 31).

No primeiro dia, além das observações e dos registros das atividades, participamos de uma reunião pedagógica realizada pelo coordenador de Educação Infantil do MST no Paraná, referente aos desafios e possibilidades do trabalho na Ciranda Infantil. No período noturno, juntamente com os educadores da Ciranda, foi apresentada pelo Coordenador de Educação Infantil do MST, uma retomada nos estudos sobre as concepções de infância e criança, o que é ser criança Sem Terrinha, a particularidade da infância no MST, o papel do educador e do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, a partir dos eixos de trabalho: natureza, sociedade, linguagem oral e escrita, música, movimentos e linguagem corporal, entre outros. Essa atividade era uma preparação para os encaminhamentos e planejamentos nas semanas seguintes. Os educadores da Ciranda, jovens entre 16 e 17 anos,

educandos em formação no curso de Magistério da Escola Iraci Salete Strozak e moradores dos assentamentos próximos, pareciam demonstrar participação e compreensão no estudo. Alguns apontaram contribuições, desafios e conhecimentos sobre as concepções de educação, criança e infância. Durante o período de observações participaram 10 educadores estudantes do magistério e uma mãe que acompanhava o esposo na “etapa de formação”.

O educador ou educadora da Ciranda pode ser uma professora, uma mãe, um pai, uma jovem, em formação ou não. Essa concepção está fundada na ideia de que os *processos de troca* são educativos, e o *coletivo educa*. Ou seja, o Movimento sublinha a importância de que o conhecimento não está estritamente vinculado ao saber epistemológico e restritamente aprendido na escola, mas deve estar articulado com a vivência política dos trabalhadores, como modos de ser. Nesse caso, quando utilizam a palavra vivência, referem-se ao saber vivido, à experiência da vida, e podem correr o risco de negar o conhecimento científico aprendido na educação escolar. Para o MST, a educação, como um processo de formação humana, está presente nas mudanças sociais que ocorrem, principalmente por meio dos próprios Sem Terra, e a educação é um instrumento libertador.

Sobre esse aspecto, retomamos os estudos de Vigotski (2008), referente à Zona de Desenvolvimento Iminente e o papel da escola na passagem dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos. Segundo o autor, a atuação do educador deve incidir sobre aquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, como forma de potencializar sua aprendizagem, para que, futuramente, consiga realizar tais atividades. Deve assegurar que a criança avance de um grau de conhecimento elementar ou do senso comum para um nível mais complexo e elevado. Quando a criança chega à escola, traz consigo informações e representações dos conceitos cotidianos que, pelo processo de ensino-aprendizagem, evoluem através da atividade mental que conduz para os conceitos científicos. Essas breves indicações apresentam a importância do aprendizado dos conceitos científicos, aprendidos na escola, pois é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento mental (VIGOTSKI, 2008).

Na educação das crianças do MST, essas *vivências*, no sentido de conhecimento espontâneo, estão presentes na participação em situações reais de manifestações, ocupações, mobilizações, místicas. Segundo o Movimento, todos os princípios que sustentam a sua proposta de educação devem propiciar a formação de crianças militantes, ou seja,

ensinar “os sentimentos de medo, de revolta, mas, também, de conquista, entusiasmo e de aventura que vivem. E principalmente nos Assentamentos, onde a vida fica mais estável, não deixar que morram estas lições da luta” (MST, 2005, p. 47). Em síntese, trata-se de um processo educativo baseado na experiência humana, que não seja um processo de transmissão abstrata de valores, mas de experienciar esses valores, esse jeito de viver e de participar na coletividade. Por essa concepção, os educadores não precisam, necessariamente, de formação acadêmica, e a educação não ocorre apenas na instituição escolar. Cabe lembrar, na perspectiva do nosso estudo, a importância e o papel particular da escola, como instituição que possibilita a obtenção de respostas

[...] a questões que não seriam jamais colocadas em outros lugares. Aqui a herança da experiência humana é comunicada sob a forma mais “universal” possível, isto é, também a menos “concreta” a menos pertinente em relação às interrogações pontuais, aleatórias ou rotineiras suscitados pelas situações triviais da vida (FORQUIN, 1993, p.169).

Referindo-se ao pressuposto de que o *coletivo educa*, cabe analisar, fundamentando-nos em Charlot (2000), que, sob influência de Kant, indica que o “homem é a única criatura que precisa ser educada”, de modo que nascer é estar submetido à obrigação de aprender. É necessário aprender para ser humano, um aprender que necessita desde o nascimento penetrar nessa condição humana. “Entrar em uma história, uma história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e inter-relações com outros homens” (CHARLOT, 2000, p. 53). A aprendizagem, para tanto, necessita de um conjunto de relações e processos entre elementos: *mobilização, atividade e sentido*. Assim, podemos concluir que a educação supõe sempre que ninguém pode educar o outro se este não estiver disposto a aprender, implica o desejo como força propulsora, pois a criança só aprende se encontrar um sentido na aprendizagem. Nas palavras do autor,

[...] para haver atividade, a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela. [...]. A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando

investe nela, quando faz uso de si mesma como recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui então, uma dinâmica interna (CHARLOT, 2000, p.54, 55).

O autor enfatiza a importância da atividade do sujeito no processo de formação humana e nos remete a refletir sobre a organização do ensino na escola e sua relação com as características próprias do ser criança e da educação escolar. Ao evidenciar a importância da escola no processo de socialização da criança, Miranda (2001) destaca as três tarefas básicas dessa instituição. A primeira delas é facilitar a apropriação e valorização das características sócio-culturais próprias das classes populares. Na segunda tarefa, e como consequência da primeira, a escola deverá garantir a aprendizagem de conteúdos da chamada cultura básica, como a leitura, escrita, operações matemáticas, noções fundamentais de história, geografia, ciências etc. Posteriormente, e através da síntese entre as duas tarefas anteriores, a escola deverá propor a crítica dos conteúdos ideológicos propostos pela cultura dominante, pois a “escola tem por obrigação atuar criticamente e reflexivamente na objetivação dos conteúdos, normas e valores internalizados na relação criança e escola” (MIRANDA, 2001, p. 134).

Nessa etapa do curso Técnico, os educadores, alunos do magistério, realizaram estudos e discussões antes da atuação na Ciranda Infantil, promovidas pela Coordenação do Colégio Iraci Salete Strozak e pela Coordenação Estadual do MST, no Paraná. Em anos anteriores, eram realizadas cerca de duas formações por ano, geralmente, em Curitiba, e eram convocados a participar dessas formações pessoas dos acampamentos, assentamentos e centros de formação que desenvolviam atividades com crianças ou tinham interesse de desenvolver. No ano de 2012, o MST, no Estado, mudou a estratégia de formação de educadores para a Ciranda e passou a organizar atividades formativas voltadas aos estudantes do Movimento, principalmente turmas do magistério. Conforme os dados da pesquisa, atualmente são promovidos trabalhos de formação com cerca de 80 estudantes de magistério do Colégio estadual Iraci Salete Strozak, em Rio Bonito do Iguaçu e com estudantes de Magistério do Colégio José Martí, no Município de Jardim Alegre.

Porém, uma das maiores dificuldades para o planejamento e para o desenvolvimento das atividades na Ciranda Infantil é a rotatividade dos educadores. Os estudantes em grupo de 5 ou 6 companheiros permanecem na Ciranda durante uma semana, uns no período da manhã

e outros no período da tarde, e na semana posterior um novo grupo é encarregado pela continuidade. Essa rotatividade causa uma descontinuidade ao trabalho pedagógico e uma “quebra” nas ações desenvolvidas. Apesar desses limites estruturais foi possível constatar que a formação dos educadores e a forma como é organizado o planejamento remetem à necessidade de busca constante aos objetivos de formação humana nas suas máximas qualidades. Além disso, esses fatores implicaram na fragilidade dos dados recolhidos durante a pesquisa de campo, pois o grupo ainda estava em fase inicial de encaminhamentos e de definição de objetivos para o trabalho educativo. De acordo com as contingências desse momento específico da observação, perguntamos: quais seriam as ações coletivas a serem empreendidas para a superação dessa rotatividade? Tal limite deita suas raízes na relação com o Estado? Como em outros setores e ações do Movimento, seria possível a criação e manutenção de um coletivo responsável pela educação das crianças, com o apoio do Estado?

Durante o período de observações, estavam presentes 9 crianças, com idades entre 8 meses e 5 anos, filhos e filhas de trabalhadores Sem Terra. Nossa chegada à Ciranda⁵¹ foi surpreendente em diferentes sentidos! Olhando ao lado externo, reparamos nas condições precárias, em termos de estrutura. Mas, a grama verde, os balanços de pneu, as mesinhas e os banquinhos corroídos pelo tempo e a casinha de madeira para as crianças brincarem recordaram as possibilidades de um lugar para as crianças. Em um ambiente simples e com condições medianas, estavam as crianças; umas assistindo a desenho animado e outras no berço. Aos poucos, foram se aproximando e conversando e, de repente, pareciam estar envolvidas. As maiores queriam saber meu nome, queriam ver os meus lápis de escrever e queriam as canetas para desenhar. Entre todas as situações, e entre todas as condições, o mais rico era poder identificar, naquelas crianças, um sorriso, mesmo que, às

⁵¹ A Ciranda Permanente de Rio Bonito do Iguaçu, local de desenvolvimento da pesquisa, ainda não tem um nome escolhido, como a Ciranda chamada Pequeno Colibri, localizada na cidade de Veranópolis, Rio Grande do Sul, vinculada ao Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) e ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). Vale ressaltar que, antes do período de observações, já conhecíamos a Ciranda Infantil de Veranópolis, Rio Grande do Sul.

vezes, fosse envergonhado. A chegada à Ciranda Infantil está representada nas figuras 7, 8 e 9, que apresentamos na sequência⁵²:

Figura7. Ciranda Infantil de Rio Bonito do Iguaçu – espaço externo.



Fonte: Registros da pesquisa de campo desenvolvida em Abril de 2013.

⁵² Outras imagens da estrutura da Ciranda Infantil são apresentadas no anexo VI na página 179.

Figura 8. Ciranda Infantil de Rio Bonito do Iguaçu – espaço externo.



Fonte: Registros da pesquisa de campo desenvolvida em Abril de 2013.

Figura 9. Parque infantil



Fonte: Registros da pesquisa de campo desenvolvida em Abril de 2013.

Os primeiros dias de atividades foram intensos. Logo, acostumamos com a rotina, com os horários, e os dias passaram brevemente. Acompanhamos os estudos, os planejamentos, as místicas etc. No segundo dia, os educadores revisaram e reorganizaram os planejamentos para a Ciranda, tendo como base o primeiro dia de estudo com o Coordenador de Educação Infantil do MST. Os planejamentos incluíam, nos seus objetivos, brincadeiras, cantigas de roda, filmes, desenhos, pinturas, passeios e atividades no parquinho, entre outras. Antes disso, foi proposta, pela coordenação e responsáveis, uma organização do cotidiano da Ciranda, desde a limpeza do espaço, os horários, a alimentação e a higiene, até as atividades pedagógicas. As atribuições dos educadores, segundo as normas da instituição, visavam a: garantir a organização do espaço físico da Ciranda Infantil, organização do ambiente pedagógico, planejamento semanal, além da participação efetiva nos encontros e reuniões para avaliação das atividades realizadas.

No terceiro dia da pesquisa de campo, dia 17 de abril de 2013, tivemos a comemoração do 17º aniversário dos Assentamentos Ireno Alves e Marcos Freire. A data foi comemorada com grande festividade e almoço, na comunidade Camargo Filho. A mística de abertura relembrou a luta das famílias até a conquista da terra. Com o bater de foices e abertura de portões, simularam a ocupação da Fazenda Giacomet-Marondin. A apresentação foi seguida de celebração religiosa, um Ato Público com autoridades Estaduais e locais e, por fim, atividades artísticas. Nesse mesmo dia, pela manhã, ocorreram uma marcha e uma parada de 21 minutos da rodovia de Rio Bonito do Iguaçu, em memória dos mortos no massacre de Eldorado dos Carajás, em 1996, e pela realização da Reforma Agrária.

O Massacre de Eldorado dos Carajás, que ocorreu no dia 17 de abril de 1996, no Município de Eldorado dos Carajás, no sul do Pará, decorrente de uma ação da Polícia Militar do Estado, provocou a morte de 21 Sem Terra. O confronto ocorreu quando 1.500 trabalhadores acampados na região decidiram fazer uma marcha em protesto contra a demora da desapropriação de terra e foram atacados pela polícia. O MST realizou mobilizações em diversos Estados. No Paraná, foram fechadas as rodovias de Cascavel, Ramilândia, Clevelândia, Renascença, Londrina, Guairaçá, Nova Esperança, Santo Inácio, Faxinal, Tamarana, Porecatu, Arapongas, Pitanga, Ivaiporã, Ponta Grossa, Rio Bonito do Iguaçu, Quedas do Iguaçu, Luiziana, e Mandaguari. Em Curitiba, outros 150 militantes realizaram um ato em frente ao Tribunal de Justiça do Estado do Paraná.

Para a mobilização, andamos até a BR 158. Essa homenagem faz referência à Jornada “Abril Vermelho”⁵³. Participaram da marcha a equipe da instituição CEAGRO, trabalhadores e trabalhadoras da etapa de formação, educadores e as crianças da Ciranda. A passeata foi regada de músicas camponesas, violão, tamborim e com as bandeiras da Via Campesina e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra hasteadas. As crianças alegres, correndo na frente da marcha, davam voltas entre as pessoas, como se estivessem em uma incrível brincadeira. A participação das crianças foi organizada pelos educadores, no dia anterior. Após relembrares o hino do MST, os símbolos e seus significados, organizaram um cartaz com uma pintura feita pelas crianças, com orientação dos adultos. O cartaz apresentava a seguinte frase: “Ciranda Infantil também faz parte dessa história”, junto com a impressão das mãos de cada criança. Durante a paralisação as crianças, usando bonés do MST, seguram o cartaz, representando que elas e a Ciranda Infantil são parte da luta. Outras crianças estavam no colo dos pais, reproduzindo os gestos, ao cantar o hino do MST, e até mesmo “corrigindo” o levantar do braço direito, quando era o esquerdo, para representar o MST como Movimento social de esquerda. Isso indica que as crianças demonstram “aprender os ensinamentos dos adultos, ao mesmo tempo em que colocam as suas “marcas” nas experiências que vivenciam como sujeitos do processo educativo” (ARENHART, 2007a, p. 104)⁵⁴.

A criança, sujeito histórico e humano está presente no sujeito militante que se pretende formar, e cabe a nós permitir visibilidade às suas práticas, seus gostos, suas ações e suas brincadeiras que, muitas vezes, encontram-se entre as sombras dos adultos. Porém, não basta observar de fora, é preciso adentrar “além desse círculo mágico que dela nos separa, sem suas preocupações, suas paixões [...]” (BASTIDE apud FLORESTAN, 2004, p.154). Segundo Caldart (2004), é a identidade própria das crianças dentro da identidade Sem terra.

⁵³ Desde o Massacre de Eldorado de Carajás, em 1996, neste mês do ano, o MST realiza um conjunto de ações com o objetivo de promover novas ocupações e novos assentamentos. É uma busca constante pela desapropriação de terras no Brasil e reivindicações pela Reforma Agrária, mobilização chamada de “Abril Vermelho”.

⁵⁴ Em seu trabalho “Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena”, 2007, Deise Arenhart analisa as significações infantis acerca do que vivem e como vivem nesse processo. No terceiro capítulo do livro, analisa a forma como as crianças produzem a mística, a luta e o trabalho em suas vidas.

As experiências das crianças Sem Terra, como sujeitos sociais que elas também já são desse movimento, não podem ser vistas apenas como formação de futuros militantes da organização. Isso seria redutor e mesmo pedagogicamente ineficaz. A grande potencialidade educativa da participação das crianças no Movimento está na densidade maior que permite à sua vivência da infância, exatamente porque mais parecida com a totalidade das dimensões que constituem a vida humana (CALDART, 2004, p. 385).

Sobre tal assunto, destaca-se a importância do estudo realizado pela pesquisadora Jucirema Quinteiro⁵⁵ que, no ano de 1997, participou como observadora da ação política da criança como sujeito ativo da história, durante a realização do II Encontro Infante Juvenil das Crianças e Adolescentes dos Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do Movimento Sem Terra de Santa Catarina, ocorrido na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na cidade de Florianópolis. Nesse Encontro, com duração de três dias, estiveram presentes cerca de 350 crianças, alunos e alunas da escola pública, filhos e filhas de trabalhadores Sem Terra. O que nos fica evidente é que a educação do MST é um processo em construção, e que muitos de seus princípios ainda estão sendo incorporados pelos seus integrantes. A autora explicita a ausência dos princípios referentes à auto-organização dos estudantes e a educação voltada para as várias dimensões da pessoa na definição da pauta do Encontro, pois as diversas atitudes de seus “jovens dirigentes”, em vários momentos, manifestaram-se autoritárias e, conseqüentemente, ameaçadoras. Do mesmo modo, foi constatado pela autora o quanto o trabalho e a escola ocupam o tempo dessas crianças. Mesmo diante das rígidas regras da pauta do encontro e debaixo dos olhos atentos dos “jovens dirigentes”, as crianças demonstravam anseios para brincar, descansar, passear e conversar, e a curiosidade de conhecerem o mar.

⁵⁵ Essa discussão faz parte da tese de Doutorado intitulada *Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos*, 2000. No capítulo, *A infância enquanto um “intervalo do trabalho”*: entrevistando as crianças do MST/SC, a autora registra e analisa as condições da infância e da criança como sujeito ativo da história participante do MST. O estudo amplia o raio de leitura sobre as culturas infantis e discussão das possibilidades e dos limites da escola como lugar da infância, nos nossos tempos.

Para as crianças, participar do MST tem representado a possibilidade de viver a infância de um jeito diferente. Nas palavras de Caldart (2004), o reconhecimento dessa possibilidade pode ajudar a construir

[...] uma nova concepção do tempo de infância, que, ao mesmo tempo, recupera e recria elementos culturais da infância no campo [...]. Buscar compreender como uma criança constrói sua identidade participando da *coletividade em movimento*, e ajudando a produzir novas relações sociais e novas formas de conceber a vida no campo, certamente trará novos elementos para discutir a infância e seus espaços de educação (CALDART, 2004, p. 307 a 308).

No quarto dia, visitamos o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, localizado no Assentamento Marcos Freire, vinculado ao MST, e que segue seus princípios fundadores. O Colégio teve sua origem, em 1999, a partir da implantação do Assentamento Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, que congregou em torno de 1500 famílias. Junto com a conquista do assentamento e o grande número de assentados, veio a necessidade da conquista da escola e da garantia ao acesso à escolarização. Inicialmente, foram organizadas instalações provisórias em antigos barracões, em barracos de lona, em alguns casos, embaixo de árvores. Em um primeiro momento, o colégio era uma extensão da Escola Estadual José Alves dos Santos que ficava distante para que os educandos pudessem frequentar. Por conta disso, a escola passou a funcionar na Comunidade Alta Floresta (local chamado Centrão), onde havia apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. Depois de dois meses de permanência nestas instalações, a escola mudou-se para a Localidade de Vila Velha, ainda em condições difíceis de organização e estrutura. Em 2003, as instalações do colégio passaram a ser construídas na comunidade Centro Novo, no Assentamento Marcos Freire, contendo 8 salas de aulas, sala multiuso, salas de direção, coordenação, biblioteca, laboratório, cozinha, secretaria e almoxarifado. A Escola do assentamento constitui-se como mais um espaço onde o MST se faz presente. Isso fica evidente na realização diária das místicas, na presença dos símbolos do MST, na articulação dos conteúdos com a realidade escolar, na organização dos ciclos de formação humana, na organização coletiva, na gestão democrática, entre outros elementos.

A trajetória do Colégio Iraci Salete Strozak representa a conquista de um povo que luta e que acredita na perspectiva de mudança. No caminho à escola, no ônibus dos estudantes, empoeirado pela estrada de chão, notamos as cantorias das crianças que encenavam diferentes melodias com as músicas de roda. A cada parada do ônibus, os grupos de crianças iam se formando para contar as novidades, para perguntar sobre a tarefa escolar ou, até mesmo, para brincar de professora... Era um longo trajeto, com paradas frequentes, mas o caminho parecia ficar mais curto com tanta riqueza para ser contemplada. Pela janela, avistava-se um pouco mais de um dos maiores assentamentos da América Latina. Atualmente, em melhores condições de vida, as casas já não são mais barracos de lona preta, e os grandes campos de pastagens e as pequenas criações de gado embelezam e trazem cor à vida de muitas pessoas que lutaram pela terra, pela dignidade e por melhores condições de vida. Certamente, muito ainda pode ser avançado em termos políticos, pedagógicos, econômicos e estruturais, porém o caminho até aqui percorrido construirá bases cada vez mais sólidas para novos avanços.

No quinto dia, conhecemos o Centro de Educação Infantil do Assentamento Marcos Freire, localizado ao lado do Colégio Iraci Salete. A Educação Infantil “formal”⁵⁶ já conta com o apoio das políticas públicas da educação, e sua realidade é oposta à Ciranda Infantil, que apresenta condições precárias em termos de infraestrutura, planejamento e organização. A estrutura, na Educação Infantil, apresenta melhores condições materiais, salas de aulas, brinquedoteca, mesas e cadeiras adequadas para a idade, parque infantil, espaço externo para brincadeiras e lazer. A Ciranda Infantil é uma atividade específica do MST. Sem contribuições governamentais, uma das grandes dificuldades é, justamente, a falta de estrutura física e pedagógica para qualificar o trabalho em seus espaços. No caso das Cirandas Infantis Permanentes, as próprias instituições (centros de formação, cooperativas, ou escolas) são responsáveis por mantê-las. As Cirandas Itinerantes ficam a cargo do setor de educação do MST. Para contemplar as necessidades, muitas

⁵⁶ Para o MST, educação não formal é aquela que não está vinculada ao sistema educacional do país, e a educação formal é a oficial do país. Ou seja, a Educação Infantil faz parte da Educação Básica ofertada pelo Estado, porém não é obrigatória. Então, o MST organiza a Ciranda Infantil como uma prática educativa para atender crianças de 0 a 6 anos, mas não constitui uma política pública de Estado.

vezes, são realizadas campanhas de arrecadação de brinquedos, alimentos e materiais pedagógicos.

A principal dificuldade, de acordo com os dados da pesquisa, gira em torno da falta de recursos financeiros, pois inviabiliza uma melhor qualificação do trabalho pedagógico, já que, muitas vezes, faltam materiais didáticos, e o espaço físico onde acontece a Ciranda é pequeno ou sem as condições necessárias. Outro limite é a falta de experiência dos educadores e fato de estarem trabalhando com diversas faixas etárias. Bihain (2001, p.27) relata que, no início da implantação, as Cirandas Infantis aconteciam em:

[..] uma casa sem divisórias e sem o mínimo de estrutura para acolher as crianças, para alimentá-las, para oferecer-lhes seus horários de sono, seus momentos de lazer e de brincar. Enfim, era um espaço sem atrativos, sem ocupações, sem conforto. O atendimento era feito por crianças maiores e algumas jovens educadoras leigas.

Embora a proposta da Ciranda no MST seja relevante para a educação das crianças pequenas no campo, é importante rever as condições de sua realização em termos de infraestrutura, formação de professores principalmente, quando estamos falando em formação humana. É importante destacar que as condições disponíveis são fundamentais para a concretização de qualquer proposta pedagógica, inclusive do MST. Muito ouvimos falar de que as condições materiais não impedem a realização de práticas educativas no Movimento, que podem ser realizadas tanto embaixo da lona preta quanto na sombra das árvores. O que é destaque nesse caso, não é necessariamente o espaço em si, é a intencionalidade educativa, qual objetivo daquilo que é proposto. Portanto, não podemos deixar de reconhecer a importância das condições e das situações sociais de desenvolvimento, que, quando objetivamente propostas, permitem que o desenvolvimento possa ser desencadeado.

Desse modo, a implantação das Cirandas configura-se como um desafio, em função da ausência de políticas de Estado para Educação Infantil do Campo. No entanto, seria possível pensar a Ciranda Infantil Permanente articulada com o Ensino Fundamental no sentido de valorização das relações entre criança, infância e escola? As crianças que estão vinculadas à educação básica, mas quando se trata da infância, particularmente da organização das Cirandas Infantis Permanentes, a

tendência é restringi-la aos parâmetros da Educação Infantil. Será que a infância termina quando as crianças entram no ensino fundamental? Por quê? Parece que, em consonância com o tempo histórico, ainda não se tem uma “tradição” e ou uma “preocupação” com esse tema e suas relações com a criação coletiva de condições para superar as consequências da fragmentada produção da existência humana, especialmente no que se refere à educação da criança, mesmo sob um Movimento que já avançou em tantos outros campos.

Consideramos que para progressivos avanços na área educacional, a proposta educativa do MST requer articulação com as demais lutas políticas para forjar, entre outros aspectos, espaços e mecanismos voltados para aquisição de recursos, criação e manutenção de infraestrutura material e contratação de educadores. Para que se avance progressivamente é necessária a superação de políticas públicas isoladas para a efetivação de uma política de Estado. O MST tem uma trajetória histórica vinculada à formação humana e sua atuação política de luta que pode contribuir para esse movimento de superação. O que viabilizará uma possível ampliação das suas práticas e a maior efetivação dos seus princípios, por meio de propostas concretas e não apenas recursos voluntariados. Mas, será que dentro da ordem capitalista estabelecida a criação de tais condições é factível?

Organizadas de acordo com a necessidade do Movimento, muitas vezes, encontram-se em situações mínimas no que diz respeito à higiene, saúde e alimentação. Apesar do reconhecimento dessas necessidades, o MST assegura que é preciso manter a Ciranda, pois ela viabiliza um espaço para as crianças enquanto os pais realizam outras atividades. Atualmente, caminha na busca de efetivar alguns elementos importantes na organização das Cirandas Infantis, como: a ornamentação, estruturas adaptadas às crianças, ventilação, iluminação e diversificação dos espaços. O espaço precisa ser aconchegante, agradável, colorido, limpo, bem iluminado e ventilado; os materiais precisam estar dispostos ao alcance das crianças, e o mobiliário, de acordo com cada idade (MST, 2010b).

Segundo a avaliação da Coordenação de Educação Infantil do MST, apresentada nos questionários, o MST tem avançado significativamente na concepção e na condução do trabalho pedagógico com as crianças. A Ciranda surge, inicialmente, para atender uma demanda dos pais e não das crianças, ou seja, ela é criada porque os pais precisavam de um espaço onde pudessem deixar os filhos durante os momentos de estudo, atividades de militância, ou trabalho nas cooperativas de produção. Com o passar do tempo, o Movimento passa

a compreender que este espaço é, de fato, um direito das crianças Sem Terra e que, portanto precisava ser pensado e intencionalizado para elas. A partir desse entendimento, surge a preocupação com a formação e qualificação dos educadores que atuam nas Cirandas. Apesar dos limites e desafios, a Ciranda Infantil representa um avanço na efetivação do direito à educação aos sujeitos do campo.

Ainda no quinto dia, as crianças e os educadores lembraram as cantigas de roda, também conhecidas como cantigas populares que fazem parte do folclore brasileiro, entre as quais citamos: *Ciranda, cirandinha; Atirei um pau no gato; A canoa virou; Alecrim dourado*. O resgate das cantigas de roda tinha como objetivo integrar a participação das crianças na “Noite Cultural” que seria realizada no sábado, no CEAGRO. Além de músicas, poesias, danças, histórias apresentadas pelos adultos, as crianças puderam apresentar algumas cantigas escolhidas com os educadores e, principalmente, vivenciar novas experiências com os adultos. Essas experiências podem configurar para as crianças um amplo repertório para situações imaginárias, para o desenvolvimento da imaginação, criação e da fantasia⁵⁷. É a singularidade das crianças do MST na roda da Ciranda Infantil.

5.3 A BRINCADEIRA E A SINGULARIDADE DE SER CRIANÇA NA CIRANDA INFANTIL DO MST

Filhos e filhas de trabalhadores rurais Sem Terra, denominados de pequenos Sem Terrinha, as crianças que participam da Ciranda Infantil trazem os traços de uma luta herdada dos pais e com eles aprendem os seus princípios estruturantes. Seus ideais estão nas paredes da Ciranda, estão nos cartazes decorativos feitos pelos educadores, no hino cantado, nas palavras de ordem aprendidas e nos símbolos usados, ou seja, fazem parte da singularidade de ser criança no Movimento Sem Terra. Porém, segundo Caldart (2004), essa identidade não é um processo natural da condição de serem filhos de Sem Terra, e, sim, um processo de construção, dentro do processo histórico do MST, e que expressa a visão que se tem de criança. Aos poucos, as crianças, “começaram a *entrar em cena* como personagens que criam os seus próprios *espetáculos*, exigindo seus direitos também como integrantes

⁵⁷ Esse momento de caracteriza como uma possibilidade de situação social de desenvolvimento, conforme nos ensina a obra “Imaginação e Criação na Infância” (VIGOTSKI, 2009).

desse Movimento e dessa organização social que vem produzindo a sua identidade específica” (CALDART, 2004, p. 302).

Em nossas observações, as crianças acompanharam todas as manhãs as místicas realizadas, organizaram-se de acordo com tempos educativos propostos pelo MST, aprenderam a cantar o Hino e a reproduzir os seus gestos, usaram roupas e acessórios com símbolos do Movimento. Esses são exemplos da Pedagogia da *cultura* e da Pedagogia da *história* que se fazem presentes no cotidiano e, assim, constituem práticas sociais e experiências humanas de um modo de vida diferente. Por meio de comportamentos, convicções, valores e saberes e sua transmissão, mantém-se viva a identidade Sem Terra. Nem todas as crianças crescem acompanhando diretamente os processos socioculturais que formam a identidade que herdam. Nesse caso, conhecer a história e a cultura de que fazem parte pode ser um elemento fundamental na escolha a ser feita, cedo ou tarde, que é a de entrar ou não nessa mesma trajetória, ainda que seguindo um caminho que será próprio de sua geração. “E as escolas do MST, queiram seus educadores ou não, certamente terão algo a ver com esse processo de escolha” (CALDART, 2004, p. 164). Essa identidade está representada na organização interna da Ciranda Infantil, o que pode ser evidenciado pela escolha das fotografias expostas com imagens de crianças Sem Terra, conforme a figura 10.

Figura 10. Espaço interno da Ciranda Infantil.



Fonte: Registros da pesquisa de campo desenvolvida em Abril de 2013.

É assim que, aos poucos, as crianças começam a integrar as manifestações do MST, aderem a seus ideais e seus símbolos. Essas ações estão expressas nos seus gestos, nas suas atividades e nas suas brincadeiras. Ao partirmos do pressuposto de que a criança pertence a uma determinada classe social, consideramo-la como sujeito social, e que o seu pensar, o seu fazer, a sua brincadeira expressam esse pertencimento. Portanto, não há uma única maneira de ser criança e vivenciar a infância. Dessa forma, é possível identificar que existem diferentes modos de viver a infância, como condição plural e universal, que são produzidas em acordo às relações socioculturais e econômicas produzidas em uma sociedade e/ou grupo social. Isso nos leva a refletir, portanto, que, mesmo entre as crianças da classe trabalhadora, não há uma vivência da infância de forma homogênea. Da mesma maneira, as crianças Sem Terra não possuem uma forma única de viver a infância. Apesar dos aspectos universais que as identificam, existem realidades distintas nas diversas regiões em que está presente o Movimento.

Os Sem Terrinha, como os próprios se denominam para marcar a sua identidade de “ser

criança Sem Terra”, são, sobretudo, “crianças em movimento”, portanto, estão inseridas na dinâmica de um movimento social que também elas, como crianças, ajudam a construir. Ao mesmo tempo [...] trazem as marcas do mundo do trabalho, da fome, do frio, das dificuldades de se viver embaixo da lona preta, do sacrifício da luta cotidiana pela sobrevivência; seus corpos expressam sua condição de classe (ARENHART, 2007a, p.43).

Não podemos esquecer, porém, que são crianças em toda a sua complexidade de ser e que demandam tempos, espaços e práticas que enriqueçam as dimensões humanas em evidência nesse período. E a criança militante em formação não deixará de ser criança e nem perderá as características da sua infância. Desse modo, a brincadeira, a imaginação, os espaços de criação e fantasia não podem vir a ser um intervalo do dia, como bem definiu Martins (1993), quando entrevistou crianças trabalhadoras no campo e percebeu que o exíguo tempo para a brincadeira estava restrito a pequenos intervalos entre trabalho e estudo. Muitas vezes, há uma oposição entre o mundo do trabalho e o mundo da brincadeira, oposição que se respalda no pressuposto do tempo produtivo do trabalho, ao contrário da brincadeira.

Nessa ótica, é necessário o reconhecimento do brincar como uma “atividade séria”. Pela teoria histórico-cultural, superamos a concepção naturalista do brincar, ou seja, a que considera o brincar como uma atividade natural do desenvolvimento da criança, e destacamos o brincar como atividade cultural que exige relações e aprendizagens sociais em contato com a cultura e com os elementos que fazem parte dela. A brincadeira supõe uma significação conferida por todos que dela participam. Portanto, a brincadeira é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social. Assim, para brincar é preciso, antes, aprender a brincar.

Nas brincadeiras, diversas realidades se entrecruzam e são expressas em novas ações. Assim, a criança recria a realidade e uma cultura própria, articulada a uma cultura já existente, e, “rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 1984, p. 64). O MST destaca não ter uma conotação de miniaturização da criança, no sentido de uma preparação para a vida adulta ou de apenas formar quadros para o Movimento, mas, de proporcionar uma vivência significativa do tempo da infância para as crianças que fazem parte do MST. No caso da Ciranda Infantil, é

apresentado o reconhecimento do direito à sociabilidade, ao aprendizado e vivência das práticas de integração, de recreação e o direito ao *lúdico*. A infância é apresentada como um período fecundo do desenvolvimento humano, e as crianças, nesse período, necessitam de atividades que possibilitem a continuidade da luta e da história dessas organizações. Isso fica evidente na seguinte afirmação:

Precisamos proporcionar vários espaços de atividades às crianças, que levem a pensar, refletir, duvidar, agir, discutir, questionar, criar, imaginar, relacionar, dividir, respeitar, etc. para que ela compreenda os diferentes hábitos culturais e modos de comportamento humano e aprenda a se constituir como um ser pertencente a um grupo social (MST, 2004, p. 31)

As brincadeiras de casinha, de boneca, de carrinho, no parque infantil entre outras estão presentes nas ações cotidianas da Ciranda Infantil, e seus brinquedos se diferenciam pela simplicidade aparente com que são construídos, com varas de madeira, tampinhas, grama para a comidinha, pedacinhos de madeira para representar a colher, entre outros. Há uma boa variedade de brinquedos, alguns até em más condições de uso, são bonecas, ursos, carrinhos, miniaturas de animais, peças de montar que podem ampliar as experiências da criança, a fim de proporcionar uma base sólida para sua atividade criadora (VIGOTSKI, 2008), como representam a figura 11 e 12,

Figura 11. Brinquedos da Ciranda Infantil



Fonte: Registros da pesquisa de campo desenvolvida em Abril de 2013.

Figura 12. Brinquedos da Ciranda Infantil



Fonte: Registros da pesquisa de campo desenvolvida em Abril de 2013.

O que falta, entretanto, é contemplar períodos destinados ao brincar, incluir materiais variados para o desenvolvimento das brincadeiras, espaço, tempo que facilitem o desenvolvimento da imaginação, que permitam manipular e construir “casinhas”, “cabanas”, “lojas”, “castelos” etc. Desse modo, é importante explorar a imaginação, proporcionar o desenvolvimento das funções simbólicas, aproveitar as condições e espaços disponíveis e não esquecer o pressuposto de que criança pequena também aprende.

[...] os Sem Terrinha criam e recriam suas brincadeiras; o graveto torna-se giz e o chão seu caderno; a garrafa de plástico com um pedaço de barbante logo se torna carrinho; sacos plásticos um dentro do outro, aos poucos, criam formas arredondadas, e, quando menos se espera, uma bola está nos pés das crianças. O acampamento [e assentamento] torna-se um espaço livre para as invenções dos Sem Terrinha, de tal forma, que estes criam e recriam suas brincadeiras; a partir de seu olhar e dos conflitos ocorridos na luta pela conquista da terra, passam a compor-se a novas experiências, e também seu imaginário (ROSSETTO, 2009, p. 84).

Isso representa que a atividade de brincar pode organizar-se tanto em função de brinquedos industrializados, inteiros ou quebrados, novos ou velhos, quanto de objetos presentes no cotidiano e dos elementos da natureza (guarda-chuva, bolsa, sapatos, cadeiras, almofadas, pedaços de madeira, retalhos, pedrinhas, folhas etc.), como em função de expressões e ações corporais, como imitar professora, pai, mãe, irmãos etc. O faz de conta é uma atividade importante para o desenvolvimento humano da criança, pois exercita no plano da imaginação, a capacidade de planejar, criar, imaginar situações simbólicas, os seus conteúdos e as regras inerentes a cada situação. No jogo simbólico, as crianças podem assumir diferentes papéis, introduzir objetos ausentes (dando comidinha à boneca, fazendo bolo, escovando os dentes), podem, ainda, dar vida a objetos inanimados (o cachorro de pelúcia late, a boneca bebê chora, as bonecas maiores conversam) e simular fenômenos naturais (Mesmo com sol, imitam a chuva e protegem-se com um guarda-chuva. Uma folha e um galhinho de madeira podem ser cata-ventos, os cacos de telhas podem edificar a construção de casinhas, as pedrinhas servirão de cargas aos caminhões feitos de caixas de papel, e as embalagens serão

reutilizadas no “mercadinho”. Entre uma imaginação e outra, como bem descreveu Benjamin:

[...] as crianças são especialmente inclinadas a buscar todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos, elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação (BENJAMIN, 1984, p.77).

Ao “balançar e cantar para a boneca dormir”, por exemplo, as crianças usam frases, expressões, gestos vivenciados no cotidiano, ou seja, quando brinca de bonecas está rerepresentando o cuidar que experimenta do cuidador, está vivendo esse papel em seus aspectos cognitivos e afetivos. Por meio da fantasia, aprendem sobre a cultura e os papéis sociais, apropriam-se dos elementos da realidade e dão-lhes novos significados. No brincar de faz de conta, por exemplo, a criança transforma objetos em símbolos: um lápis é um foguete, a borracha é um carro, o caderno é uma pista de corrida. Os brinquedos de encaixe transformam-se nos mais variados objetos. E, assim, as crianças brincam, criam e recriam diversos personagens, como: astronautas, pilotos de avião, piloto de corrida, cozinheiros entre outros. Citamos a figura 12, exemplificando as brincadeiras das crianças como pilotos na pista de corrida.

Figura 13. Brinquedos da Ciranda Infantil



Fonte: Registros da pesquisa de campo desenvolvida em Abril de 2013.

As crianças presentes naquele período de observações tinham entre 8 meses e 5 anos de idade, porém, muitas começaram a frequentar a Ciranda Infantil desde os 3 meses de vida. São crianças com idades diferentes, interagindo e aprendendo umas com as outras. Para isso, é importante conhecer suas atividades, seus gostos, suas necessidades, conhecer como, por que e com que brincam – elementos que permitem enriquecer o trabalho e os seus objetivos. É também importante desenvolver atividades que incentivem a curiosidade, o desejo de aprender, e que possibilitem o surgimento de novos elementos culturais, que permitirão às crianças integrá-los às suas brincadeiras. Em síntese, precisamos reconhecer a criança, desde os aspectos naturais até os aspectos históricos e culturais que constituem o seu processo de humanização. A esse respeito, Mello (2007) argumenta,

Olhar a infância, do ponto de vista da formação por etapas da consciência e da personalidade humana madura, olhar o processo de humanização como processo de educação e olhar a escola da infância como o espaço do encontro de muitas

crianças – de mesma e de diferentes idades –, e como o lugar da organização intencional por parte dos professores e professoras para a apropriação máxima, por cada criança, das máximas qualidades humanas formadas histórica e socialmente, nos comprometem com uma oposição segura a todas as formas de aceleração artificial do desenvolvimento psíquico e com a necessidade de elaboração de um projeto pedagógico que amplie e enriqueça esse desenvolvimento (MELLO, 2007, p. 99)

Quando se trata do brincar, é importante considerar que, no primeiro ano de vida, a atividade principal da criança é a comunicação emocional, realizada por meio do olhar e dos movimentos corporais, com o mundo que a rodeia. O que primeiro caracteriza a consciência da criança é o surgimento da unidade entre as funções sensoriais e motoras. Na próxima etapa, conhecida como primeira infância, que vai até aproximadamente os três anos de idade, a linguagem representa a linha central do desenvolvimento, e, baseada na percepção e tato dos objetos, a criança ainda não opera conscientemente. O que antes despertava interesse no bebê, pouca importância tem para a criança na primeira infância, devido ao surgimento de novas necessidades, de novos motivos da atividade. Nessa etapa, a criança está ligada às amarras situacionais, ao campo visual, e à satisfação imediata de seus desejos com o objeto, ou seja, o objeto dita a criança o que fazer. Desde o seu nascimento até os seis anos de idade a criança vive uma intensa atividade de formação de funções psíquicas, capacidades e habilidades. “Em cada idade da criança, há uma forma específica por meio da qual a criança se relaciona com o mundo, e atribui significado ao que vê e vive” (MELLO, 2007, p. 96).

Nesse período, a atividade da criança pode ser enriquecida com chocalhos, mordedores, quadros com peças coloridas, de formas diversificadas, bolas, cubos em tecidos, caixas de música, bonecos em tecido com roupas fixas, sem detalhes que possam ser arrancados, cavalinhos de pau, carrinhos de puxar e empurrar, blocos de construção simples etc. O interesse e o manuseio dos diferentes objetos pela criança são fundamentais para o seu desenvolvimento, pois, nessa atividade com objetos, a criança descobre características e propriedades; ampliando seu conhecimento do mundo ao seu redor, exercita sua percepção, sua comunicação, seu desenvolvimento motor, acumula experiências e cria uma memória, exercita e desenvolve a atenção, a fala, o pensamento e

faz teorias, ou seja, interpreta e explica o que vai conhecendo (MELLO, 2007, p. 97).

A experiência com os objetos transforma a percepção em percepção categorial, o que fortalece o desenvolvimento da linguagem. Se, inicialmente, a fala na criança está ligada à orientação no espaço, aproximadamente aos dois anos de idade, a fala já está consolidada, e a percepção sem palavras vai sendo substituída pela percepção verbal. É, justamente, essa relação e esse entrecruzamento entre linguagem e percepção que darão uma nova qualidade ao desenvolvimento infantil. Assim, ao final da primeira infância, acima dos três anos de idade e até próximo aos seis anos, a criança consegue desprender-se do campo perceptivo, atribuindo ao objeto novos sentidos, agindo independentemente daquilo que vê. Essa etapa de desenvolvimento é conhecida como a infância pré-escolar, na qual a atividade principal do desenvolvimento é a brincadeira. Quanto à definição de atividade principal, escreve Leontiev:

Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível de desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1988, p. 122).

Conforme Vigotski (2008), antes dos três anos de idade, a criança ainda está presa ao campo visual e aos objetos e, por isso, na infância pré-escolar, a situação imaginária é algo completamente novo, que possibilita à criança “libertar-se” das amarras situacionais. Por meio da brincadeira, a criança passa da percepção do objeto pela ação motora para a percepção pelo significado, agindo de maneira diferente em relação aquilo que vê. O momento em que representa um objeto por outro, por exemplo, ela passa a se relacionar com o significado e não

mais com o objeto em si, o que possibilita avançar em direção ao pensamento abstrato. Inicialmente, essa transição precisa de um pivô, um ponto de apoio. A criança sabe o que é um cavalo real e, para brincar de cavalinho, faz uso de um objeto, nesse caso, um cabo de vassoura, pois ele contém em si características que permitem à criança atribuir um sentido ao pivô como cavalo real, ela imagina que se trata de um cavalo e, correspondentemente, age como se assim o fosse, sua ação é consciente e corresponde a uma situação real. Ou seja,

A criança opera com significados separados dos objetos, mas sem interromper a ação real com os objetos reais. Porém, a separação do significado “cavalo” do cavalo real, a sua transferência para o cabo de vassoura [...] e o manejo real deste como se fosse um cavalo constituem uma etapa transitória necessária para operar com os significados. Ou seja, a criança opera antes com os significados da mesma forma que com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar (VIGOTSKI, 2008, p.32).

De acordo com Leontiev (1988), por volta dos três anos, a criança passa a imitar os adultos em suas relações sociais e com o mundo da cultura. É nesse momento, de acordo com Elkonin (1998), que se manifesta a aparição do papel no brincar, “[...] no final dos primeiros anos da infância, entre os dois anos e meio e os três anos, surgem os primeiros indícios de papel” (ELKONIN, 1998, p. 227). Dessa forma, para o aparecimento do brincar protagonizado, a comunicação emocional, a manipulação de objetos e a imitação do papel da vida são de suma importância e estão inseridos nesse processo da gênese do brincar, sempre em ações e atividades conjuntas com os adultos, ou parceiros mais experientes. Como nos apresenta Leontiev (1988), próximo aos seis anos, a criança se atém a sua atividade principal, o faz-de-conta, e é por meio dessa atividade que desenvolve suas capacidades máximas de linguagem, do pensamento, da atenção, da memória, imaginação, entre outros. Nesse período, a atividade da criança pode ser organizada com roupas de fantasia, super-heróis, máscaras, maquiagem, bolsas, bijuterias, sapatos, painéis, móveis do tamanho da criança, carrinhos, bonecas, não só objetos industrializados, como também pedrinhas, pedacinhos de madeira, galhos, folhas, potes, embalagens, retalhos etc.

O processo de criação e imaginação está presente em diversas situações propostas pelo Movimento, por exemplo, durante a passeata em homenagem ao Eldorado de Carajás, as crianças estavam saltitantes, em meio à movimentação das pessoas, momento oportuno, à beira do asfalto, para brincar de pista de corrida. Do mesmo modo que está na história contada pelos educadores durante as atividades pedagógicas. São os olhares atentos aos ruídos representando a chegada do lobo, na história dos “Três porquinhos” como nos desenhos infantis a que assiste no cotidiano da Ciranda. Isso representa a importância de compreendermos como a brincadeira atua no desenvolvimento da criança e qual é a relação da brincadeira com a interação social, pois o desenvolvimento do brincar não ocorre em uma ação isolada, e, sim, em relações recíprocas, entre um indivíduo e outro, que envolvem “um conjunto de circunstâncias, artefatos, práticas sociais e significações ideológicas presentes em uma cultura”. São nessas relações/interações com a cultura que a criança constrói determinadas habilidades e conhecimentos necessários para o desenvolvimento da “gênese do pensamento e a constituição de si mesmos como sujeitos” (OLIVEIRA, 1996 p. 199).

No Caderno de Educação do MST, sob o tema “Jogos e brincadeiras infantis”, de 1996, é apresentado um conjunto de brincadeiras e sugestões de atividades a serem realizadas com as crianças: brincadeiras, brincadeiras de rodas cantadas, dinâmica de jogos teatrais, atividades motoras, gincanas e jogos didáticos. Cada brincadeira apresenta objetivo, recursos utilizados, sugestões, faixa etária e o que desenvolve na criança. As brincadeiras que integram esse material fazem parte de um resgate feito em escolas, assentamentos e acampamentos, com objetivo de apoiar a construção de “um novo jeito de educar, de um novo jeito de organizar o espaço de brincar junto com as crianças. E que nesse espaço se possa aprender a criar, recriar, propor, vivenciar o brinquedo” (MST, 1996, p. 3). Outro material, que apresenta a brincadeira e o brincar como temática é a “Apostila das Cirandas Infantis”. Organizado pelo setor de educação do MST, em 2010, esse material vem complementar e orientar os trabalhos realizados na Ciranda Infantil. Com o objetivo de contemplar “as diversas linguagens no trabalho com a infância”, inclui jogos, brincadeiras, brincadeiras cantadas, construção de brinquedos, fantoches, músicas, histórias infantis, ginásticas, teatro. Acompanham, ainda, livros infantis, CDs de músicas e filmes para crianças, distribuídos para as escolas e Cirandas do MST.

As brincadeiras das crianças do MST estão presentes entre os adultos, nas manifestações, com as crianças correndo pelos corredores, na hora do jantar no refeitório, na grama do parquinho, “voando” no balanço, aproveitando a caixa de papelão para fazer cabana, cobrindo a cabeça com o lençol para ser fantasma. São as experiências compartilhadas de um modo de viver, são processos de aprender e desenvolver, em que podem criar outras situações, outras interações sociais que são a base para a apropriação da cultura, e as brincadeiras se tornam uma instância importante para isso. Quem sabe não está aí a força e a esperança de uma matriz da formação humana que precisa ser visualizada, “dada a capacidade de cantar, brincar, pular, sorrir mesmo em meio a situações mais difíceis, como também no que elas representam enquanto projeção dos futuros lutadores do povo” (ARENHART, 2007a, p. 53).

As atividades desenvolvidas na Ciranda Infantil, durante o período de observação, como alimentação, higiene, brincadeiras, desenho, leitura, escrita e pintura, por exemplo, parecem indicar a necessidade de melhor explicitação entre os objetivos propostos e o que é realizado. O Movimento, ao criar Ciranda Infantil, já explicitou que o que quer que fosse ali realizado se trata de um processo mediado pelos adultos para a apropriação da cultura e não apenas espaço para se deixar a criança. Um lugar de formação humana que, intencionalmente organizado, pode promover atividades repletas da melhor qualidade ética e estética. Observamos uma distinta característica entre os ambientes do CEAGRO, como a biblioteca, o refeitório, os alojamentos em relação ao espaço da Ciranda Infantil que se encontra com fragilidades materiais e estruturais. Se considerarmos a educação como um processo de apropriação pelos sujeitos da riqueza cultural socialmente produzida e que os diferentes espaços coletivos são educativos, qual motivo que impede a Ciranda de alcançar um nível de qualidade próximo ao dos outros setores? E se é um espaço intencionalmente planejado por que não é esteticamente organizado? Será que a criança não requer uma formação sistematizada tanto quanto a dos educadores da etapa de formação? O que é necessário ainda fazer, produzir e criar para que isso ocorra? No que as novas gerações e educadores do Movimento poderiam contribuir para isso?

Queremos evidenciar a necessidade da combinação entre os princípios do MST e a realidade da Ciranda Infantil. A formação humana em suas múltiplas dimensões, conforme defende o Movimento, exige necessariamente estar associada aos princípios éticos, estéticos que também orientam a formação política, para que efetivamente

garanta “um processo intencionalmente planejado e provocado” (MST, 2005, p. 165). Em contraponto, apresentamos aqui algumas palavras da carta escrita pela por Isabela Camini após participar da Ciranda Infantil Itinerante Paulo Freire durante o VI Congresso Nacional do MST, realizado em Brasília, entre os dias 10 a 14 de fevereiro de 2014⁵⁸,

Não há dúvidas de que as estruturas físicas e os recursos humanos para os cinco dias da Ciranda Infantil foram devidamente bem pensadas e planejadas anteriormente. Toda a alimentação estava adequada às idades, e o trabalho pedagógico, profundamente formativo. A equipe de animação e rádio surpreendeu a todos. A equipe de segurança foi exemplar, principalmente quando as crianças eram deslocadas para outros espaços, que não a própria Ciranda. A limpeza e higiene do local um exemplo a ser seguido em outros encontros e espaços. Nas horas em que estive na Ciranda, observei atitudes e gestos, exemplares, de profunda humanidade e respeito à infância. Vi rapazes e moças embalando crianças nos seus braços, e outras tomadas pelas mãos, conversando com elas, chamando-as pelo nome. Como memorizaram tão rápido o nome de todas? Em outros momentos vi educadores tranquilizando-as e fazendo-as dormir, enquanto aguardavam os pais virem apanhá-las para as refeições, ao meio dia, e ao final da tarde (CAMINI, 2014, p. 2).

Questionamos com isso a possibilidade da Ciranda Permanente vir a ser qualificada e organizada quanto aos eventos de grandes extensões que incluem a Ciranda Itinerante, que ela possa permitir a formação humana necessária às crianças e servir de referência a outras práticas realizadas além do MST. Precisamos continuar a caminhada pelo direito à infância e a visibilidade das relações criança, educação e escola. Assim, “há de ser comunicado ao mundo um pouco do que é feito pelas crianças Sem Terra [...] É isto ou mais que merecem as crianças do campo, excluídas e inviabilizadas nas políticas públicas por tanto tempo” (CAMINI, 2014, p. 3).

⁵⁸ Uma cópia da Carta de Camini (2014) é apresentada em anexo.

Para finalizar, as próprias informações obtidas nos questionários nos deixam algumas questões: Qual é a experiência coletiva, a cultura, o diálogo, a história que as crianças do nosso tempo estão vivendo? Como elas estão ressignificando as suas experiências individuais e coletivas? Como a mídia, os meios de comunicação têm abordado as experiências educativas que envolvem crianças e que tratamento é dado às crianças Sem Terra⁵⁹? E como os Movimentos Sociais apresentam as crianças em seus instrumentos de comunicação? Como estão organizados os espaços pedagógicos para as crianças? Qual é a qualidade da participação das crianças nestes espaços, como coletividade? Quais são os conflitos e os consensos? Como se está desenvolvendo a formação dos educadores de crianças, e o que se apresenta como importante para a base de conhecimentos desses educadores? Como está a formação dos educadores/as que contribuem no processo de formação das crianças, e como ela forma a realidade e o seu cotidiano? Como está sendo o discurso do educador, militante, dirigente, sobre as crianças Sem Terra?

⁵⁹ Em relação às mídias, muitos atos de formação e reivindicação do MST ficam entre as sombras das divulgações que evidenciam apenas um caráter de vandalismo às ações de luta pela terra, pela educação, pela vida e pelo trabalho e as ações de repressão do Estado. Entre as sombras da mídia e das divulgações que manifestam um sentido equivocado das ações do Movimento encontram-se projetos, sonhos e perspectivas de uma coletividade. Citamos, por exemplo, o que não foi divulgado pela grande imprensa e telejornais de redes nacionais recentemente: a visita realizada ao Ministério da Educação no dia 12 de fevereiro de 2014. Durante os dias de realização do 6º Congresso do MST, as crianças acompanhadas dos pais entregaram ao Ministro Henrique Paim uma carta de reivindicações cuidadosamente construída pelas crianças Sem Terrinha. Nela está registrado que “fechar escola do campo é crime”, “que as creches, prometidas pelo governo devem ser concretizadas já, que a infância no campo carece de reconhecimento, de escolas próximas à sua realidade, de educadores devidamente preparados para a realidade do campo” (CAMINI, 2014, p. 2 e 3).

CONSIDERAÇÕES

As questões apresentadas no decorrer desse trabalho e as relações que buscamos estabelecer não intencionam ser esgotadas, pelo contrário, indicam um caminho possível, do qual serão plausíveis muitas outras trajetórias. Traçamos, nesse texto, alguns elementos problematizadores que enriquecem e proporcionam a autonomia e a formação intelectual na nossa condição de pesquisadores. Por outro lado, tratando-se, muitas vezes, de um processo de iniciação à pesquisa, o mestrado e a dissertação constituem um desafio, e no decorrer do seu desenvolvimento são possíveis alguns impasses. O principal deles refere-se ao tempo de mestrado que, com duração de dois anos, e ao se considerarem as demandas das disciplinas, estudos, do trabalho de campo, coleta e análise de dados, pode promover o risco de não se atenderem as exigências de uma *monografia de base*, tal qual propôs Saviani (SAVIANI, 1996).

Entretanto, diante da complexidade do objeto e do campo de estudo investigado, e, ainda, pautando-nos por Saviani, buscamos não perder de vista a necessidade de realizar uma pesquisa que possibilite um processo de reflexão rigorosa, radical e de visão de conjunto. Objetivamos, mediante compromisso e a produção do conhecimento científico, elaborar um conjunto estruturado de elementos que permitam avançarmos na compreensão daquilo que conhecemos, pois “uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer eis aí um problema” (SAVIANI, 1996, p. 14). Assim, aos poucos, vamos percorrendo do *senso comum à consciência filosófica*, movimento que se faz nas “idas e vindas”, na procura e no encontro, nos erros e acertos do processo de se fazer pesquisa e aprender a ser pesquisador (SAVIANI, 1996).

A investigação evidenciou que é necessário aprofundar os conhecimentos sobre como vivem e pensam as crianças, entender como se apropriam e participam da cultura, questionar sobre seus modos de vida e a sua infância. Compreender as crianças, o que dizem e sentem, pode revelar contradições que provoquem outra maneira de ver a realidade, ou seja, pode ser decisivo para revelação dos aspectos e fatores que configuram a sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidades, mas também para construção de políticas integradas para a infância. Há uma grande necessidade de aprendermos com as crianças, de “imbuirmo-nos desse olhar infantil crítico, que vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha

construções, dá volta à costura do mundo” (KRAMER, 2007, p. 17). Esse é um dos desafios que esse trabalho nos apresenta, para continuar refletindo sobre as inúmeras e complexas questões que perpassam as relações entre Educação e Infância.

A Ciranda Infantil, objeto desse estudo, como uma nova forma de organizar as experiências humanas, traz a possibilidade de oferecer elementos que permitem contribuir para as discussões entre as relações Criança, Infância, Educação e Escola, e particularmente a Educação Infantil para o Campo. E isso, antes de tudo, implica um compromisso com a construção de novos conhecimentos sobre e com as crianças, pois o que é denominado de “cultura das crianças” depende da cultura dos adultos. Desse modo, podemos refletir sobre o nosso papel no mundo das crianças, para que elas possam criar seu “mundo de cultura”, mundo de aprendizados e relações sociais. Precisamos abrir espaço para visibilidade e reconhecimento dos diferentes modos de manifestação e apropriação da cultura e, assim, permitir que as crianças formem seu “mundo próprio de coisas, mundo pequeno, inserido em um maior” (BENJAMIN, 1984, p. 77).

O lugar das crianças, dentro do Movimento, foi construído e conquistado, e, de testemunhas da história hoje são consideradas sujeitos participantes e integrantes de uma luta como projeto de futuro. É a identidade Sem Terrinha, dos filhos e filhas de trabalhadores rurais Sem Terra. Por outro lado, as crianças, como sujeitos humanos e históricos, estão presentes no sujeito *militante* que se pretende formar, e cabe a nós permitir visibilidade as suas práticas, seus gostos, suas ações e suas brincadeiras que, muitas vezes, encontram-se entre as sombras dos adultos. Olhar com mais atenção para os “novos” sujeitos sociais deste momento histórico e compreender os elos entre o mundo adulto e o mundo infantil pode se configurar em um momento importante para conhecer as crianças, suas brincadeiras, suas atividades, sem esquecer o pressuposto de que criança pequena também aprende.

Assim, a pesquisa também revelou o quanto se faz necessário conhecer mais e melhor sobre a criança, seja do MST ou não, como também a necessidade de aprofundamentos teóricos e metodológicos nos estudos da infância. Embora as publicações e as produções do MST evidenciem a necessidade de organizar a infância no MST, defendam as crianças como sujeitos de direito, questionem como vivem nos assentamentos, como estudam e como a comunidade assume o processo de formação dos Sem Terrinha e indiquem que o futuro do MST depende do que fazemos hoje com nossas crianças, ainda há um longo caminho a percorrer.

Quando se trata de Educação, a escola é compreendida como uma extensão ou parte da grande escola que é o próprio MST. Assim, a prática social é a base de todas as formas de educação, trata-se de saberes ligados ao mundo da cultura, do trabalho, da luta social, da militância. Os conhecimentos não estão necessariamente vinculados somente à ciência e aos conhecimentos científicos desvinculados da realidade social; é o diálogo e a reflexão sobre a experiência entre educadores e educandos que permitirão a partilha e produção coletiva de novos saberes, o fortalecimento do poder popular e a formação de militantes. Concordamos que a educação vai além do que se convencionou chamar de socialização dos conhecimentos sistematizados, todavia não podemos desconsiderar a importância do conhecimento científico, na totalidade da formação, e na relação teoria e prática. A concepção do Movimento, ao considerar que um dos mais importantes princípios educativos é o próprio movimento social, poderia gerar práticas pedagógicas que relativizam e secundarizam a apropriação do conhecimento científico veiculado pela escola?

Apesar dos limites e das contradições históricas que há na proposta educacional e em algumas ações do Movimento, nota-se que há uma grande preocupação com a formação educacional e política dos sujeitos do campo. Embora, muitas vezes, não seja possível de se efetivar em sua totalidade, a intencionalidade da proposta educativa do MST demonstra o enorme esforço empreendido e uma grande conquista na efetivação do direito à educação aos sujeitos do campo. Como fica demonstrado, o MST está presente, visivelmente, como organização, engajamento e mobilização coletiva da classe trabalhadora em nosso país, e surpreende-nos, enquanto avança na luta, na prática social e na Educação. Certamente, muito ainda poderá ser avançado em termos políticos, pedagógicos, econômicos e estruturais, porém o caminho até aqui percorrido poderá criar condições para a construção de bases cada vez mais sólidas para novos avanços. Com esse estudo, conhecemos um pouco mais de uma história, de um povo e de uma luta que, com certeza tem algo a nos ensinar.

As suas lições nos permitem identificar os sujeitos históricos, parte de uma luta histórica e abrangente, que apresentou contribuições para que pensássemos a condição capitalista na conjuntura do nosso País. Com elas, talvez, possamos reconhecer o valor da luta de um povo que, na coletividade, encontrou forças para desbravar e resistir às desigualdades sociais. A pedagogia do Movimento se fortalece, na medida em que envolve homens, mulheres e crianças em torno de um objetivo comum: igualdade de condições sociais para a formação do ser

humano em suas múltiplas dimensões, conforme consta em seus documentos. Por esse motivo, as ações de seus sujeitos acabam tendo um sentido histórico e uma influência política que vai além do seu conteúdo específico, ou seja, que vai além da luta pela terra.

REFERÊNCIAS

ALVES, Suzy de Castro. Infância e Movimentos Sociais: como se constituem? In: VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação em movimento na luta pela terra**. UFSC, NUP, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

ARENHART, Deise. A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento Conquista na Fronteira: significações e produções infantis. **Dissertação de Mestrado**, CED, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

ARENHART, Deise. **Infância, educação e MST**: quando as crianças ocupam a cena. Chapecó: Argos, 2007a.

ARENHART, Deise. Quando o movimento dos trabalhadores rurais sem terra - MST - ocupa a escola: a educação da infância em uma escola em movimento. In: **Papeles de trabajo sobre cultura, educación y desarrollo humano**. Madrid, Vol. 3, 2007b.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora S.A., 1981.

BARON, Dan. **Alfabetização cultural**: a luta íntima por uma nova humanidade. São Paulo: Alfarrabio, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BIHAIN, Neiva Marisa. A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

BOGO, Ademar. Mística. In: **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BONIN, Anamaria Aimoré. A luta pela terra no Paraná recente. In: PAZ, Francisco. **Cenários de economia e política: Paraná**. Curitiba: Prephacio, p.119-143, 1991.

BOTTOMORE, T. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de outubro, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Terra**. Lei n. 4.504. Brasília, 1964.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069/90. Brasília, 1990.

BRASIL. **Reforma Agrária**. Lei Agrária nº 8.629, 1993.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro, 1996.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Lei n 11.274, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual do PRONERA**. Brasília, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. In: **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.

CALDART, Roseli Salete. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. In: **Currículo Sem Fronteiras**, v.3, p. 50-59, 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARDOSO, M. L. Questões sobre educação. IN: GOULART, Cecília (Org.) **Dimensões e horizontes da educação no Brasil**. Niterói, Rio de Janeiro: EdUFF, 2004. p. 107-125.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DALMAGRO, Sandra L. A escola no contexto das lutas do MST. **Tese** (Doutorado em Educação). UFSC, Florianópolis, 2010.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Martins Fontes, 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Reforma agrária no governo Lula: a esperança, 2003. Disponível em:
http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/LULA_RA.pdf. Acesso em novembro de 2013.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2004.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denise B. et al. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GEPIEE. **Pressupostos**. 2007. Disponível em: <www.gepiee.ufsc.br/pressupostos>. Acesso em: 15 jul. 2008.

HOUAISS. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JOBIM E SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia, LEITE, Maria (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In. SOUZA, Cynthia Pereira de (org.) **História da Educação**. Processos: práticas e saberes. São Paulo: Editora Escrituras, 1998a.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998b.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, vol.27, n.2, pp. 229-245, 2001.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina e CALDART, Roseli. MST e Educação. In: **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

KRAMER, Sonia: Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia, LEITE, Maria (Orgs.).

Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KRAMER, Sonia: A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil** - uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUHLMANN JR., Moysés. A circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEONTIEV, Aléxis. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Aléxis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S; A.R. LURIA. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

LEONTIEV, Aléxis. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. VYGOTSKY, L.S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N.

Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone, 2006.

LOUREIRO, Carla. **O ensino fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação: da “prontidão” à emergência da infância.** Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Maria Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** 2. ed. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MELLO, Sueli Amaral. **Infância e humanização:** algumas considerações na perspectiva histórico-cultural Revista Perspectiva. 2007, p. 83-104.

MIRANDA, Marília, G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento.** 13 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001. p.125-135.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. Como fazer a escola que queremos. **Caderno de Educação**, n. 1. São Paulo, 1992.

MST. Jogos e brincadeiras infantis. **Caderno de Educação** n. 7, 1996.

MST. **Princípios de Educação do MST.** São Paulo: 1996. (Cadernos de educação n. 8).

MST. Educação infantil: movimento da vida, dança do aprender. **Caderno de Educação** n. 12, São Paulo, 2004.

MST. **Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MST. **Orientações práticas e a história dos Congressos do MST.** Brasília, 2007

MST. **Lutas e conquistas,** São Paulo, 2010a.

MST. **Apostila das Cirandas Infantis.** (Impresso), 2010b.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. A brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a Educação em creches e pré-escolas. O jogo e o brinquedo na educação física. **Motrivivência.** Santa Catarina, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança.** Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2003.

PRESTES, Zoia. **A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia.** Disponível em:

http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf. Acesso em fevereiro de 2012.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. 2002. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

QUINTEIRO, Jucirema e CARVALHO, Diana C. de. **O brincar na formação de professores:** uma proposta para defender a infância na

escola. Anais do II Congresso de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias: Perspectivas Metodológicas, 2010.

ROSSETTO, E. R. A. Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual de Campinas, 2009.

ROSSETTO, Edna. A educação das crianças pequenas nas cirandas infantis do MST. **Revista Múltiplas Leituras**, n. 1, 2010. p. 103-118.

SANTOS, Ana Marieli dos. Brinquedo, práticas pedagógicas e formação de professores. **Relatório de pesquisa**. Unioeste/PRPPG/PIBIC, 2009-2010, p. 01-62.

SANTOS, Ana Marieli dos. O currículo escolar e as transformações do brincar na prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Relatório de pesquisa**. Unioeste/PRPPG/PIBIC, 2010, p. 01-35.

SANTOS, Ana Marieli dos. O processo de implantação do Ensino Fundamental de 09 anos no município de Francisco Beltrão: desafios e possibilidades para o desenvolvimento da alfabetização. **Relatório de pesquisa**. Unioeste/PRPPG/PIBIC, 2008-2009, p. 01-75.

SAVIANI, Demerval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 9 ed. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Concepção de dissertação de mestrado centrado na idéia de monografia de base. **Educ. Bras.**, 1991.

SPINELLI, Carolina Shimomura. As metodologias de pesquisa *com* criança na escola: o “ouvir” como uma tendência...**Dissertação de Mestrado**, UFSC, 2012.

STÉDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a Luta pela Terra no Brasil**. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

VIGOTSKI, Lev. Semionovich. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VIGOTSKI, Lev. Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Tradução: Zoia Prestes, p. 23-36, julho de 2008.

VIGOTSKI, Lev. Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

ANEXO I - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Carta de apresentação da Pesquisa

Meu nome é Ana Marieli dos Santos Lüedke, graduada em Pedagogia e estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado em Educação intitulada **“A BRINCADEIRA E A CRIANÇA: AS CIRANDAS INFANTIS DO MST NO PARANÁ”**, sob orientação da Professora Dra. Maria Isabel Batista Serrão e Co-orientação do Professor Dr. Clésio Acilino Antonio. Vimos, por meio deste termo, esclarecer que almejamos desenvolver nossa pesquisa com o objetivo principal de estudar as Cirandas Infantis, suas peculiaridades, particularmente às que se referem à organização e proposição de atividades formativas para a criança, entre elas a brincadeira. Por sua história, consideramos que a Ciranda Infantil de Rio Bonito do Iguaçu é uma das experiências mais exemplares da proposta educativa dos Movimentos Sociais do Campo. Partimos do pressuposto de que identificar a criança no interior das práticas educativas conduzidas pelos Movimentos Sociais do Campo parte da necessidade de conhecer o constituir-se criança, os modos, os tempos e espaços reservados para potencializar as experiências de formação humana na infância. O estudo se realizará por meio de estudos bibliográficos, questionários, entrevistas semi-estruturadas e observações do espaço organizado pela Ciranda, das atividades cotidianas, das brincadeiras realizadas e dos processos educativos realizados pelos professores. Para isto, solicitamos sua autorização para o levantamento de dados sobre o objeto de estudo acima exposto. Asseguramos que as informações obtidas serão utilizadas somente com fins relacionados a este trabalho de pesquisa, e que a identidade dos participantes da pesquisa será preservada.

Pesquisador



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento

Eu, _____, ciente dos objetivos da pesquisa “**A BRINCADEIRA E A CRIANÇA: AS CIRANDAS INFANTIS DO MST NO PARANÁ**”, estou plenamente de acordo com a realização deste estudo. Assim, autorizo a divulgação das informações obtidas através do questionário, entrevistas semi-estruturada e observações, e utilizar minha identidade somente para fins relacionados ao trabalho.

Assinatura: _____

RG: _____

Francisco Beltrão, ____ de _____ de 2013.

**ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento ao Coordenador Responsável

Eu, _____,
responsável pela Instituição _____, e ciente
dos objetivos da pesquisa “**A BRINCADEIRA E A CRIANÇA: AS
CIRANDAS INFANTIS DO MST NO PARANÁ**”, estou plenamente
de acordo com a realização deste estudo. Assim, autorizo a pesquisadora
Ana Marieli dos Santos Lüedke utilizar das informações obtidas através
dos questionários e observações, como também a divulgação do uso de
imagens referentes ao local, estrutura e espaço, desde que não
comprometa a integridade dos sujeitos envolvidos e sua identidade seja
usada somente para fins relacionados ao trabalho.

Assinatura: _____

RG: _____

Francisco Beltrão, ____ de _____ de 2013.

ANEXO III - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O BRINCAR E A CRIANÇA: UM ESTUDO SOBRE AS CIRANDAS INFANTIS DO MST NO PARANÁ – Pesquisadora:
Ana Marieli dos Santos Lüedke – Mestrado em Educação/ UFSC Email:
anamarielisantos@yahoo.com.br

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA – Professores que atuam/atuaram na Ciranda

I - IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Formação: _____ Atuação _____

Tempo de atuação na Ciranda Infantil _____

1. O que é a Ciranda Infantil? Qual seu principal objetivo de organização?
2. Qual é o órgão mantenedor das Cirandas Infantis em Rio Bonito do Iguaçu?
3. Quais os desafios enfrentados atualmente pela população do campo, para a disponibilidade das Cirandas?
4. Quais as conquistas e avanços das Cirandas no Paraná, especialmente em Rio Bonito do Iguaçu?
5. Quais limites e fragilidades para implementação das Cirandas?
6. Em que local/espço as Cirandas são organizadas?
7. Qual objetivo da organização das Cirandas Infantis Permanentes e das Cirandas Itinerantes?
8. Nesta localidade são organizadas as duas modalidades de Ciranda Infantil (Permanentes e Itinerantes)?

9. Com qual periodicidade as Cirandas são organizadas? E qual o tempo de duração?
10. Quem são as crianças das Cirandas em Rio Bonito do Iguaçu?
11. Qual idade das crianças que frequentam as Cirandas?
12. Como os Movimentos Sociais do Campo e os professores compreendem o que é ser criança e o que é infância?
13. Como a Ciranda se organiza, pensando essas crianças e as suas infâncias (por favor, mencionar materiais, proposta pedagógica, planejamento etc.)?
14. Quais desafios são encontrados no trabalho pedagógico em relação a materiais, proposta pedagógica, planejamento etc?
15. Há uma proposta pedagógica específica para organização da Ciranda Infantil?
16. Quais atividades são realizadas na Ciranda para as crianças?
17. As crianças brincam na Ciranda? De quê? Como? Quando? Onde?
18. Como o brincar é considerado pelos professores da Ciranda? Qual a sua importância para o desenvolvimento da criança?
19. Quem são as Cirandeiras (os) que atuam na Ciranda?
20. Para que o adulto possa atuar na Ciranda, exige-se alguma formação especial? Qual? Oferecida por quem?
21. O que mais gostaria de acrescentar sobre o assunto?

Agradecemos pela sua valiosa contribuição para essa pesquisa. Com certeza, seus depoimentos contribuirão para o aperfeiçoamento dos estudos na área da Educação. Obrigada!

ANEXO IV - RELAÇÃO DE DOCUMENTOS, ARTIGOS, REVISTAS QUE COMPÕEM A PRODUÇÃO BIBLIOGRAFIA PRODUZIDA PELO MST

1 CADERNOS DE FORMAÇÃO MST

MST. A política fundiária do governo. (Caderno de Formação nº 01). São Paulo, 1984.

MST. Documentos sobre a questão da terra. (Caderno de Formação nº 02). São Paulo, 1984.

MST. A Constituição interessa aos trabalhadores rurais. (Caderno de Formação nº 03). São Paulo, 1985.

MST. O Plano Nacional de Reforma Agrária e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (Caderno de Formação nº 04). São Paulo, 1985.

MST. MST: como se organiza. (Caderno de Formação nº 05). São Paulo, 1985.

MST. O Papel do assessor e da secretária. (Caderno de Formação nº 06). São Paulo, 1985.

MST. Ações de massa. (Caderno de Formação nº 07). São Paulo, 1985.

MST. O papel da Igreja no movimento popular. (Caderno de Formação nº 08). São Paulo, 1985.

MST. Terra não se ganha, se conquista. (Caderno de Formação nº 09). São Paulo, 1986.

MST. A luta continua: como se organizam os assentados. (Caderno de Formação nº 10). São Paulo, 1986.

MST. Reforma agrária com os pés no chão. (Caderno de formação - número especial). São Paulo, 1986.

MST. Elementos sobre a teoria da organização no campo. (Caderno de Formação nº 11). São Paulo, 1986.

MST. 3º Encontro Nacional - Nossas prioridades: organização de base; formação dos companheiros; articulação com a cidade: organização dos assentados. (Caderno de Formação nº 12). São Paulo, 1987.

MST. Nossa força depende da nossa dedicação. (Caderno de Formação nº 13). São Paulo, 1987.

MST. Construir um sindicato pela base. (Caderno de Formação nº 14). São Paulo, 1987.

MST. A Mulher nas diferentes sociedades. (Caderno de Formação nº 15). São Paulo, 1988.

MST. Perspectivas políticas no Brasil. (Caderno de Formação nº 16). São Paulo: Catálogo, 1989.

MST. Plano nacional do MST – 1989-1993. (Caderno de Formação nº 17). São Paulo, 1989.

MST. O que queremos com as escolas de assentamentos. (Caderno de Formação nº 18). São Paulo, 1991.

MST. Calendário histórico dos trabalhadores: a nossa luta é nossa história. (Caderno de Formação nº 19). São Paulo, 1993.

MST. A cooperação agrícola nos assentamentos. (Caderno de Formação nº 20). São Paulo, 1993.

MST. Questões práticas sobre cooperativas de produção. (Caderno de Formação nº 21). São Paulo, 1994.

MST. Dicas para buscar eficiência. (Caderno de Formação nº 22). São Paulo, 1994.

MST. Programa de reforma agrária. (Caderno de Formação nº 23). São Paulo, 1995.

MST. Método de Trabalho Popular. (Caderno de Formação nº 24). São Paulo, 1997.

MST. Preparação dos encontros estaduais e 9º Encontro Nacional MST. (Caderno de Formação nº 25). São Paulo, 1997.

MST. A vez dos valores. (Caderno de Formação nº 26). São Paulo, 1998.

MST. Mística: Uma necessidade no trabalho popular e organizativa. (Caderno de Formação nº 27). São Paulo, 1998.

MST. Pequenas histórias para entender economia política. (Caderno de Formação nº 28). São Paulo, 1998.

MST. Campanha de construção da escola nacional do MST. (Caderno de Formação nº 29). São Paulo, 1998.

MST. Gênese e desenvolvimento do MST. (Caderno de Formação nº 30). São Paulo, 1998.

MST. O movimento camponês no Brasil e a luta pela reforma agrária. (Caderno de Formação nº 31). São Paulo, 1998.

MST. O massacre de Eldorado dos Carajás – Pará, Brasil. (Caderno de Formação nº 32). São Paulo, 1999.

MST. Latifúndio – O pecado agrário brasileiro (Caderno de Formação nº 33). São Paulo, 1999.

MST. O MST e a cultura. (Caderno de Formação nº 34). São Paulo, 2000.

MST. Método de organização. (Caderno de Formação nº 35). São Paulo, 2000.

2 CADERNOS DE EDUCAÇÃO

MST. Como fazer a escola que queremos. (Caderno de Educação nº 01). São Paulo, 1992.

MST. Alfabetização. (Caderno de Educação nº 02). São Paulo, 1993.

MST. Alfabetização de jovens e adultos: como organizar. (Caderno de Educação nº 03). São Paulo, 1994.

MST. Alfabetização de jovens e adultos: didática da linguagem. (Caderno de Educação nº 04). São Paulo, 1994.

MST. Alfabetização de jovens e adultos: educação matemática. (Caderno de Educação nº 05). São Paulo, 1994.

MST. Como fazer a escola que queremos: o planejamento. (Caderno de Educação nº 06). São Paulo, 1995.

MST. Jogos e brincadeiras Infantis. (Caderno de Educação nº 07). São Paulo, 1996.

MST. Princípios da educação no MST. (Caderno de Educação nº 08). São Paulo, 1996.

MST. Como fazemos a escola de educação fundamental. (Caderno de Educação nº 09). São Paulo, 1999.

MST. Como deve ser a escola de assentamento. (Boletim da Educação nº 01). São Paulo, 1992.

MST. Como trabalhar a mística do MST com as crianças. (Boletim da Educação nº 02). São Paulo, 1993.

MST. Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos. (Boletim da Educação nº 03). São Paulo, 1993.

MST. Escola, trabalho e cooperação. (Boletim da Educação nº 04). São Paulo, 1994.

MST. O trabalho e a coletividade na educação. (Boletim da Educação nº 05). São Paulo, 1995.

MST. O desenvolvimento da educação em Cuba. (Boletim da Educação nº 06). São Paulo, 1995.

MST. Educação infantil: construindo uma nova criança. (Boletim da Educação nº 07). São Paulo, 1997.

MST. Pedagogia do Movimento Sem Terra; acompanhamento às escolas. (Boletim da Educação nº 08). São Paulo, 2001.

3 COLEÇÃO FAZENDO HISTÓRIA

MST. A comunidade dos gatos e o dono da bola. (Coleção Fazendo História nº 01). São Paulo, 1995.

MST. Zumbi; comandante guerreiro. (Coleção Fazendo História nº 02). São Paulo, 1995.

MST. A história de uma luta de todos. (Coleção Fazendo História nº 03). São Paulo, 1996.

MST. Ligas Camponesas. (Coleção Fazendo História nº 04). São Paulo, 1997.

MST. Nossa turma na luta pela terra. (Coleção Fazendo História nº 05). São Paulo, 1998.

MST. Semente. (Coleção Fazendo História nº 06). São Paulo, 2000.

MST. História do menino que lia o mundo. (Coleção Fazendo História nº07). São Paulo, 2001.

4 COLEÇÃO FAZENDO ESCOLA

MST. Escola itinerante em acampamentos do MST. (Fazendo Escola nº 01). São Paulo, 1998.

MST. Crianças em movimento: as mobilizações infantis do MST. (Fazendo Escola nº 02). São Paulo, 1999.

MST. Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST. (Fazendo Escola nº 03). São Paulo, 2000.

MST. Escola Itinerante: uma prática pedagógica em acampamentos. (Fazendo Escola nº04). São Paulo, 2001.

5 COLEÇÃO SABER E FAZER

MST. Como formular e encaminhar uma proposta. (Coleção Saber e fazer nº 01). São Paulo, 1991.

MST. A questão da mística no MST. (Coleção Saber e Fazer nº 02). São Paulo, 1991.

MST. Os vícios e as formas de superá-los. (Coleção Saber e Fazer nº 03). São Paulo, 1991.

MST. O Movimento de massa. (Coleção Saber e Fazer nº 04). São Paulo, 1991.

MST. Os princípios organizativos. (Coleção Saber e Fazer nº05). São Paulo, 1991.

MST. Só dirige quem sabe. (Coleção Saber e Fazer s/n). São Paulo, 1991.

6 CADERNOS CONCURSO NACIONAL DE REDAÇÕES E DESENHOS

MST. Desenhando o Brasil. Subsídios para o 1º Concurso Nacional de redações e desenhos. São Paulo, 1999.

MST. Desenhando o Brasil. Resultados do 1º Concurso Nacional de redações e desenhos. São Paulo, 1999.

MST. Feliz aniversário MST. Subsídios para o 2º Concurso Nacional de redações e desenhos. São Paulo, 1999.

MST. Feliz Aniversário MST. Resultados do 2º Concurso Nacional de redações e desenhos. São Paulo, 2000.

MST. Brasil quantos anos você tem? Subsídios para o 3º Concurso Nacional de redações e desenhos. São Paulo, 2000.

MST. Brasil quantos anos você tem? Resultados do 3º Concurso Nacional de redações e desenhos. São Paulo, 2001.

7 COLEÇÃO PRA SOLETRAR A LIBERDADE

MST. Nossos valores. (Pra Soletrar a Liberdade o nº01). São Paulo: MST, 2000.

MST. Somos Sem Terra. (Pra Soletrar a Liberdade nº02). São Paulo: MST, 2001.

8 CADERNOS DE COOPERAÇÃO AGRÍCOLA

MST. Uma concepção de desenvolvimento rural. (Caderno de Cooperação Agrícola nº 1). São Paulo, 1993.

MST. Orientações jurídicas e contábeis sobre o funcionamento das CPAs. (Caderno de Cooperação Agrícola nº 2). São Paulo, 1994.

MST. Que fazer? Orientações práticas sobre como proceder em relação: ao vínculo empregatício; à previdência; à legislação fiscal e aos acertos nas desistências nas CPAs. (Caderno de Cooperação Agrícola nº 3). São Paulo, 1994.

MST. Perspectivas da cooperação agrícola nos assentamentos. (Caderno de Cooperação Agrícola nº 4). São Paulo, 1995.

MST. Sistema Cooperativista dos Assentados. (Caderno de Cooperação Agrícola nº 5). São Paulo, 1997.

MST. A emancipação dos assentamentos: os direitos e os cuidados que os assentados devem ter. (Caderno de Cooperação Agrícola nº 06). São Paulo, 1998.

MST. Enfrentar os desafios da organização nos assentamentos. (Caderno de Cooperação Agrícola nº 07). São Paulo, 1998.

MST. Sistema de Crédito Cooperativista. (Caderno de Cooperação Agrícola nº 08). São Paulo, 1998.

MST. A evolução da concepção de cooperação agrícola do MST. (Caderno de Cooperação Agrícola nº 08 [número repetido]). São Paulo, 1999.

MST. Os compromissos do governo Federal com os movimentos sociais do campo. (Caderno de Cooperação Agrícola nº 09). São Paulo, 2000.

MST. O que levar em conta para a organização do assentamento. (Caderno de Cooperação nº 10). São Paulo, 2001.

9 CADERNOS DE EXPERIÊNCIAS HISTÓRICAS DA COOPERAÇÃO

MST. O cooperativismo na China. (Caderno de experiências históricas da cooperação nº 01). São Paulo, 1998.

MST. O cooperativismo no pensamento marxista. (Caderno de experiências históricas da cooperação nº 02). São Paulo, 2000.

MST. As experiências Clássicas de cooperação agrícola. (Caderno de experiências históricas da cooperação nº 03). São Paulo, 2000.

10 CADERNOS DE GÊNERO

MST. A questão da mulher no MST. São Paulo, 1996.

MST. Compreender e construir novas relações de gênero. São Paulo, 1998.

MST. Mulher sem terra. São Paulo, 2000.

11 CARTILHAS DE SAÚDE

MST. Lutar por saúde é lutar pela vida. (Cartilha de Saúde nº01). São Paulo: MST, 1999.

MST. Programa Terra e saúde: Das plantas construindo uma nova saúde. (Cartilha de Saúde nº 2). São Paulo. 1999.

MST. Doenças Sexualmente Transmissíveis: Conhecer para evitar (Cartilha de Saúde nº 3). São Paulo. 2000.

MST. Cultivo de Plantas Medicinais. (Cartilha de Saúde nº 4). São Paulo. 2000.

MST. Construindo o conceito de saúde do MST. (Cartilha de Saúde nº 05). São Paulo: MST, 2000.

12 COLEÇÃO DOS LUTADORES

MST. Che Guevara vive. São Paulo: MST, 1998.

MST. Marighella vive. São Paulo: MST, 1999.

MST. Paulo Freire: um educador do povo. São Paulo: MST, 2001.

13 SÉRIE CADERNOS VERMELHOS

MST. Sobre o método revolucionário de direção. São Paulo, 1987

MST. Normas gerais do MST. São Paulo, 1989.

MST. Manual de organização dos núcleos. São Paulo, 1990.

MST. Como organizar a massa. São Paulo, 1991

MST. Documento Básico do MST. São Paulo, 1991

MST. Disciplina. São Paulo, 1992.

MST. Alianças. São Paulo, 1993.

MST. Che e os quadros de direção. São Paulo, s.d.

MST. Marcha Popular pelo Brasil. São Paulo, s.d.

14 CADERNOS DIREITOS HUMANOS

MST. Cadernos direitos humanos: a ocupação, a lei e a justiça, São Paulo, 2006.

MST. Previdência social e os trabalhadores Sem Terra, São Paulo, 2006.

MST. Desapropriação, São Paulo, 2006.

15 PUBLICAÇÕES DIVERSAS

MST. Plantando Cirandas MST: Canções infantis. São Paulo, 1994

MST. Jornal dos Trabalhadores sem Terra: normas e orientações do jornal sem terra. São Paulo: MST, 1988.

MST. Canudos não se rendeu – 100 anos de luta pela terra. São Paulo: MST, 1993.

MST. Debate sobre estrutura sindical no campo. São Paulo, 1993.

MST. Entendendo a realidade para acertar na prática. São Paulo, 1993.

MST. Delegar atividades, capacitar militantes. São Paulo, 1993.

MST. Campanha contra a fome. São Paulo, 1993.

MST. As instâncias nacionais e estaduais. São Paulo, 1993.

MST. Conferência Mundial dos Direitos Humanos – ONU: "O clamor dos trabalhadores rurais sem terra do Brasil". São Paulo, 1993.

MST. Como ser eficiente. São Paulo, 1993.

MST. A força que anima os militantes. São Paulo, 1994.

MST. Como organizar os assentados individuais. São Paulo, 1994.

MST. Prêmio "A luta pela terra". São Paulo, 1994.

MST. Documento básico do MST: documento para debate e revisão durante 1994/95. São Paulo, 1994.

MST. Construindo os núcleos II: relatório do setor de núcleos. VII Encontro Nacional do MST. São Paulo, 1994.

MST. A reforma agrária e as eleições. São Paulo: MST, 1994.

MST. MST Rumo ao 3º congresso. São Paulo: MST, 1995.

MST. Vamos organizar a base do MST. São Paulo, 1995

MST. O plano neoliberal do governo FHC: as emendas na constituição- porque os trabalhadores são contra. São Paulo, 1995.

MST. Para nos defendermos melhor: guia prático para a ação de cidadania de defesa e promoção dos direitos humanos na luta pela reforma agrária. São Paulo; MST, 1996.

MST. A reforma agrária e a sociedade brasileira. São Paulo, 1996.

- MST. Quatro anos organizando a cooperação. (Revista). São Paulo, 1996.
- MST. Agroindustrialização. (Folheto Informativo). São Paulo, 1996.
- MST. Estórias de Rosa. São Paulo, 1997.
- MST. Resoluções do IV Encontro Nacional. São Paulo, 1998.
- MST. Jornal dos Trabalhadores Sem Terra: normas e orientações do Jornal Sem Terra. São Paulo, 1998.
- MST. Plantando seremos milhões: campanha de plantio de árvores em memória aos 19 sem terra tombados em Eldorado dos Carajás. São Paulo, 1999.
- MST. 4º Congresso Nacional do MST. Brasília, 2000.
- MST. Reforma agrária: por um Brasil sem latifúndio. São Paulo, 2000.
- MST. Cultivo de plantas medicinais: programa terra e saúde. São Paulo, 2000.
- MST. Como construir com terra. São Paulo: MST, 2000.
- MST. Governo FHC: alienação e submissão da Nação. São Paulo: MST, 2001.
- MST. Conjuntura econômica e política. São Paulo: MST, 2001.
- MST. Campanha jornal sem terra. São Paulo, s.d.
- MST. Política de finanças. São Paulo, s.d.
- MST. Canções da Terra. São Paulo: MST, s.d.

ANEXO V – CARTA DE ISABELA CAMINI

Porto Alegre, 15 de fevereiro de 2014

Estimados e estimadas....

Pela primeira vez tive¹ a oportunidade de participar de um Congresso Nacional do MST. Certamente outras tantas pessoas desejariam estar em meu lugar neste VI Congresso, vendo e ouvindo, durante três dias, o que este Movimento Social construiu no decorrer de 30 anos de história. Um pouco desta construção e luta foi apresentada principalmente através das Místicas aos 15 mil participantes vindos de 24 estados do país e a centenas de delegados de Entidades nacionais e internacionais cuja presença enriqueceu seu aprendizado e de todos nós.

Entre reencontros, abraços e conversas rápidas com educandos/as e educadores que passaram pelo ITERRA, em Veranópolis - RS, ao longo de 18 anos, entre tantos outros conhecidos, em alguns momentos detive meu olhar para a Ciranda Infantil Paulo Freire, observando o trabalho pedagógico realizado com as crianças entre 0 a 12 anos de idade, filhos e filhas deste Movimento.

Portanto, ver o trabalho, atenção e carinho, incondicional, dedicado pelos educadores do Setor de Educação às 500 crianças na Ciranda Infantil, serviu de convencimento e para entender o quanto a Infância sem terra tem ocupado as preocupações e amadurecido a consciência desta Organização. Não há dúvidas de que as crianças durante os dias do Congresso foram cuidadas e amadas, num espaço devidamente preparado e pensado para elas conviverem, brincarem e serem crianças de verdade. É claro, sem, contudo, lhes tirar a tarefa de *Lutar, Construir a Reforma Agrária Popular*. Isto, a seu modo e a seu tempo.

Neste meio, chamou minha atenção a presença de um educador no grupo de crianças de 5 e 6 anos. Para surpresa, ele se chama Ícaro, filho da militante Deusa, educadora da Escola “Crescendo na Prática”, do assentamento Palmares, Parauapebas - Pará. Quem não conhece a

¹ Inicio este registro em forma de carta ainda no vôo de Brasília ao Rio de Janeiro, e em seguida, para Porto Alegre, no dia 13 de fevereiro. Ao meio ver, a melhor forma de garantir o registro de uma experiência é fazê-lo tão logo possível, no fervor dos acontecimentos, ainda quando a memória está fresca. É o que estou fazendo agora. O propósito é registrar as primeiras impressões acerca do trabalho pedagógico realizado na Ciranda Infantil Paulo Freire durante o VI Congresso Nacional do MST, no Ginásio de Esportes Nilson Nelson em Brasília, entre os dias 10 a 14 de fevereiro de 2014.

Deusa? Pois é, o Ícaro, seu filho, foi uma das primeiras crianças a frequentar a Ciranda Infantil no ITERRA em Veranópolis - RS, entre 1996-1999. Ele acompanhava sua mãe em todas as etapas do Curso de Magistério, geralmente viajando de ônibus, vindo do estado do Pará para o Rio Grande do Sul. Distante, não?

Diríamos que o gesto, generoso, de estar com as crianças, deste jovem de 19 anos, soa entre nós como uma retribuição e gratidão ao Movimento, pelo aprendizado obtido nesta sua experiência infantil compartilhada entre o amor de sua mãe e os cuidados pedagógicos do MST. Há que se pensar sobre o que faz este jovem vir contribuir na Ciranda Infantil do VI Congresso!

Não há dúvidas de que as estruturas físicas e os recursos humanos para os cinco dias da Ciranda Infantil foram devidamente bem pensadas e planejadas anteriormente. Toda a alimentação estava adequada às idades, e o trabalho pedagógico, profundamente formativo. A equipe de animação e rádio surpreendeu a todos. A equipe de segurança foi exemplar, principalmente quando as crianças eram deslocadas para outros espaços, que não a própria Ciranda. A limpeza e higiene do local um exemplo a ser seguido em outros encontros e espaços.

Nas horas em que estive na Ciranda, observei atitudes e gestos, exemplares, de profunda humanidade e respeito à infância. Vi rapazes e moças embalando crianças nos seus braços, e outras tomadas pelas mãos, conversando com elas, chamando-as pelo nome. Como memorizaram tão rápido o nome de todas? Em outros momentos vi educadores tranquilizando-as e fazendo-as dormir, enquanto aguardavam os pais virem apanhá-las para as refeições, ao meio dia, e ao final da tarde.

Entre tantas atitudes e gestos bonitos entre educadores e crianças, destaca-se a organização/preparação para a visita ao Ministério da Educação, na manhã de 12 de fevereiro de 2014 - um dia pleno de verão e sol escaldante. Todo o ato foi devidamente planejado e combinado anteriormente junto com as crianças de mais idade. Um processo democrático e respeitoso pouco visto na escola hegemônica, ou no próprio cotidiano de nossas escolas do campo. Para maior segurança, as crianças menores/bebês foram acompanhadas de suas mães. Aliás, havia um bebê, com apenas dois meses de idade, participando do ato. Aquelas acima de dois anos, foram levadas de mãos dadas ou nos braços dos educadores. Em frente ao MEC, órgão de governo responsável por cuidar da Educação Básica - Educação Infantil ao Ensino Médio, as crianças foram obrigadas a esperar em torno de duas horas para serem

recebidas pelo atual Ministro da Educação Henrique Paim. A princípio ele resistiu a vir na portaria para recebê-las e ouvi-las. Teria, sem dúvida, desperdiçado a experiência de conhecê-las. Propôs receber apenas 5 delas em seu gabinete. A proposta foi imediatamente rejeitada, porque, do ponto de vista das crianças, não havia sentido na proposição. Todas vieram ao MEC com a expectativa de encontrar, de conhecer o Ministro da Educação. Caso não tivesse aparecido, com certeza retornariam chateadas. Foi bom que ele apareceu.

Impacientemente paciente de acordo com o educador Paulo Freire, que emprestou seu nome para a Ciranda Infantil dos Congressos do MST e a outras tantas Escolas de Assentamentos e acampamentos que levam este nome, as crianças não desistiram de esperar. Foi então que o Ministro Henrique Paim, desceu à portaria do prédio do MEC para ouvir suas reivindicações. Foi recebido com palavras de ordem, cantos e músicas da Reforma Agrária Popular. Ele falou algumas palavras... A ele foi entregue uma Carta, cuidadosamente construída pelas crianças sem terra, orientadas pelos educadores/as. Nela está registrado que “fechar escola do campo é crime”, que as creches, prometidas pelo governo devem ser concretizadas já, que a infância no campo carece de reconhecimento, de escolas próximas à sua realidade, de educadores devidamente preparados para a realidade do campo.

Lamenta-se, todavia, a presença de policiamento no local da manifestação. Era mesmo necessário? Embora tenha causado estranheza ao conjunto das pessoas, é provável que as crianças maiores não tenham estranhado tanto, pois elas já trazem o aprendizado do quanto a luta do povo é dura e reprimida, tanto nas ocupações quanto nas manifestações populares. Contudo, uma demonstração de que as lutas do povo são fortemente reprimidas, se deu à tarde deste mesmo dia, em frente à Praça dos Três Poderes.

Pelas janelas escuras, viam-se ao alto do edifício, gente olhando para baixo, visualizando as centenas de crianças com as bandeiras, os bonés, as mochilas. Enquanto umas ficavam coladas na portaria do prédio do MEC, insistindo a presença do Ministro, outras já cansadas, deitaram à sombra das árvores no bosque em frente ao Ministério. Ao saírem do local, deixaram gravadas suas mãozinhas nas paredes, com vista para a avenida principal de Brasília. Para quem quer ver, ali ficaram gravadas suas mãos, que guardam grande esperança de ver acontecer suas reivindicações. Enquanto isso, elas retornam para o campo, para as escolas, à espera confiante do que lhes foi prometido.

O retorno para o local do VI Congresso se deu com a mesma organização da vinda, com palavras de ordem, cantos e músicas.

Praticamente passando a hora do meio dia, os pais/mães aguardavam os filhos, formando um cordão em frente à Ciranda. Elas foram recebidas, aplaudidas e abraçadas. Enfim, foram almoçar.

Há trinta anos o MST vem cuidando de sua Infância. Penso que há de ser comunicado ao mundo um pouco do que é feito pelas crianças Sem Terra, de modo especial, em momentos fortes como este. É isto ou mais que merecem as crianças do campo, excluídas e inviabilizadas nas políticas públicas por tanto tempo.

Parabéns ao MST, ao Setor de Educação, e, de modo especial, à equipe da Educação Infantil. Não há valor econômico a pagar por tanto trabalho, carinho e dedicação.

Abraço forte,
Isabela Camini

ANEXO VI - FOTOS



Fonte: Registros da pesquisa de campo desenvolvida em Abril de 2013.



Fonte: Registros da pesquisa de campo desenvolvida em Abril de 2013.



Fonte: Registros da pesquisa de campo desenvolvida em Abril de 2013.



Fonte: Registros da pesquisa de campo desenvolvida em Abril de 2013.



Fonte: Registros da pesquisa de campo desenvolvida em Abril de 2013.



Fonte: Registros da pesquisa de campo desenvolvida em Abril de 2013.



Fonte: Registros da pesquisa de campo desenvolvida em Abril de 2013.



Fonte: Registros da pesquisa de campo desenvolvida em Abril de 2013.